



TITLE:

京大広報 No. 75別刷

AUTHOR(S):

京都大学広報委員会

CITATION:

京都大学広報委員会. 京大広報 No. 75別刷. 京大広報 1972, 75b: 1-172

ISSUE DATE:

1972-09

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/227465>

RIGHT:

大学の未来像について(答申)

昭和47年9月

大学問題検討委員会

まえがき

大学は今後いかにあるべきか。

この問題は簡単に答えられる問題ではなく、また一義的な答のある問題でもないであろう。しかし、実際に現在の大学の欠陥を除き、改革を進めるためには、いたずらに百家争鳴を繰り返すことは、あまりにも広い意見分布をもつ大学では必ずしも賢明な方法ではない。審議のための一つの方法として、まずある程度限られた人数で案を作ることが適当であろう。

このような事情を背景とし、大学問題検討委員会は、総長の委嘱によって昭和44年6月発足し上述のような問題に取り組んだ。それ以来、3年余、息長く、しかしかなり激しく討議を重ねてきた。ここに提示するのは、上述の問題に答える一つの「大学の未来像」である。（内容は主として第Ⅰ部会よりの報告に基づき本委員会で審議したものである。）

本文の内容は3部よりなる。第Ⅰ部「大学の任務」においては、大学の理念を論じ、本答申のよって立つ根拠を明らかにした。第Ⅱ部「大学の現状と問題点」においては、現在までの京都大学における典型的な現状と、その問題点を指摘した。第Ⅲ部「大学の未来像」においては、第Ⅱ部の結果を考慮しつつも、それにとらわれることなく、第Ⅰ部の考え方に基づいて理想とされる大学像を描く努力をした。ただし、本答申の内容は、実施過程までも含めた実施案という性格のものではなく、改革の基本方向を示したものである。実施案の作成にあたっては、本答申を基礎としてその具体化がなされるべきであると考えた。

長期にわたる大学像を考えるには、2年や3年の年月は必ずしも長い年月とはいいがたく、本答申もその意味で最善の答申であるともいいがたいが、実際に100回をこえる部会審議や、それと同等以上の調査、立案等の必要な作業量から見て、現職教官である各委員としては最善に近い努力を払ったものと考えている。しかし、もちろん、上述の意味での時間的制約から、すべての問題に触れることはしようとしなかったし、またそれを意図したとしても不可能であつたに違いない。この傾向はとくに「現状と問題点」の部で著しい。しかし、大学の根本的なあり方に関する重要な問題は落さないよう注意したつもりである。ただ、多くの委員の意見をまとめるにあたって、細部に至るまで完全に一致することは、各自の思想や学問的信念などの相違から望むべくもないことで

あった。結果として、本答申は、それぞれの問題に関しほとんどの委員の意見の一致をみた段階での結論をもって構成されることとなった。したがって、非常に重要な事柄についての記述が比較的簡単にしかできなかった場合もある。記述の詳しさと事柄の重要さとはこの場合必ずしも比例していないことを了解していただきたい。

ところで、「未来像」を構想するにあたっては、われわれは、白紙に理想的な大学を描くとすればいかなるものを描くべきであるかという立場をとった。したがって、自分の学部はどうなるかとか、自分の研究室はどうなるかという現状をもとにした見方から、この「未来像」を受けとめることは適当でない。またここに述べた「未来像」の一局部のみを、そのまま現在の組織制度の下で実施することにも問題が多い。この場合には適切な暫定的修正を施した上でなければかえって誤った方向に進む危険性があることを注意しておきたい。実現に至るまで、大学全体の絶えざる努力が必要である。

なお、本答申は、一応「京都大学」を対象としているものがあるが、必ずしもこれに限定せず、より普遍的な大学像を指向している。また、問題を学内に限定せず、大学間交流など他大学との関係も非常に重要視しており、その意味からもこの答申の考え方が、他の多くの大学にも理解していただけるようにとねがうものである。また、現行法規にはとらわれないという考え方に立脚しており、実現のためには、法規の改正と整備を必要とすることはもちろんである。また本文中に用いた将来の組織、制度に関する名称や数字は、考えの内容を説明するための一つの典型として提示したものであって、実施の段階で答申の精神が失われない範囲で変わることは、もちろんありえよう。

なお、本答申は、どちらかといえば、大学における研究に重点を置いたものであるが 本文にあるように大学においては研究と教育とは密接不可分のものであると考えており、この意味で教育についてもかなり検討を加え、新しい考えを確立した。この考えは、本委員会が先に行なった「教養課程の改善に関する答申」の内容と、一般教育を尊重するという精神において変りはない。ただ、今回の答申は、より長期的な展望の下に専門課程、大学院までも含め自由に考えたため、形の上で見るとかなり違ったものとなったのは、ある意味では当然ともいえよう。

目 次

第Ⅰ部 大学の任務

| | |
|--------------------------|----|
| はじめに | 9 |
| 第1章 序 説 | 10 |
| 第2章 大学における研究 | 11 |
| 2-1 大学における研究の理念 | 11 |
| 2-1-1 真理の探究 | 11 |
| 2-1-2 大学における研究の特徴 | 14 |
| 2-2 大学における研究と社会 | 16 |
| 2-2-1 大学における研究の社会的意義 | 16 |
| 2-2-2 研究と社会との関係をめぐる諸問題 | 21 |
| 2-2-2-1 現代の研究をめぐる状況 | 22 |
| 2-2-2-2 社会との関係における研究のあり方 | 24 |
| 第3章 大学における教育 | 28 |
| 3-1 大学における教育の理念 | 28 |
| 3-1-1 学校教育の意義と大学教育の位置づけ | 28 |
| 3-1-2 大学教育の特徴 | 29 |
| 3-2 大学教育における専門性と総合性 | 30 |
| 3-2-1 専門性の要請 | 30 |
| 3-2-2 総合性の要請 | 31 |
| 3-3 大学における教育と研究との関係 | 33 |
| 3-3-1 学生にとっての研究的要素の意義 | 33 |
| 3-3-2 研究者にとっての教育の意義 | 33 |
| 3-3-3 教育との関連における研究のあり方 | 35 |
| 第4章 総合大学の意義 | 36 |
| おわりに | 39 |

第Ⅱ部 大学の現状と問題点

| | |
|---------------------------|----|
| はじめに | 43 |
| 第1章 学部など大学の組織区分の現状と問題点 | 45 |
| 1-1 学部制度などの現状の欠陥に対する一つの視点 | 45 |
| 1-2 学部制度の背後の考え方と組織のあり方 | 48 |
| 第2章 研究の現場の現状と問題点 | 56 |
| 2-1 研究推進の現状——講座制などの運営をめぐる | 56 |
| 2-2 研究予算などについて | 63 |
| 2-3 若手研究者・助手などの問題 | 64 |
| 2-4 中堅教員の研究条件 | 65 |
| 2-5 教員の人事交流 | 69 |
| 2-6 技術系職員および研究補佐員の問題 | 71 |
| 第3章 教養部の現状と問題点 | 73 |
| 3-1 一般教育の必要性和理念について | 74 |
| 3-2 一般教育の実施をめぐる努力の問題点 | 76 |
| 3-2-1 学部側の努力の問題点 | 76 |
| 3-2-2 教養部における努力の問題点 | 79 |
| 3-3 教員組織の問題点 | 82 |
| 第4章 研究所の現状と問題点 | 87 |
| 4-1 研究所設立の経過、趣旨と内部構成の変遷 | 87 |
| 4-2 研究所の存在意義と現実 | 88 |
| 4-3 研究所における研究と教育 | 90 |
| 4-4 学部と研究所との間における人的・機能的交流 | 91 |
| 第5章 医学部附属病院の現状と問題点 | 94 |
| 5-1 附属病院の性格 | 94 |
| 5-2 卒後研修——いわゆる無給医——の問題点 | 95 |
| 5-3 医局制の問題点 | 97 |
| 5-4 看護婦など医療関係職員の問題点 | 98 |

| | |
|------------------------|-----|
| 第 6 章 大学院制度の現状と問題点 | 100 |
| 6-1 入学と進学 | 100 |
| 6-2 予算と設備 | 102 |
| 6-3 教育と教員の負担 | 103 |
| 6-4 研究者としての大学院生とその身分保障 | 104 |
| 6-5 大学院生と助手 | 105 |
| 6-6 学位——大学院修了—— | 106 |

第Ⅲ部 大学の未来像

| | |
|-----------------------------------|-----|
| はじめに | 111 |
| 第 1 章 教員の研究および教育の組織について | 113 |
| 1-1 基本的な考え方 | 113 |
| 1-2 「部」の具体的構想 | 118 |
| 1-2-1 「部」の種類——標準的形態の「部」と特殊的形態の「部」 | 118 |
| 1-2-2 「部」の機能・構成等について | 119 |
| 1-3 「部」間の関係 | 120 |
| 1-4 全学管理運営機構と「部」の関係 | 121 |
| 1-4-1 基本的な考え方 | 121 |
| 1-4-2 全学執行機関と全学審議機関 | 122 |
| 1-5 「部」設置の具体的手続（移行措置）について | 125 |
| 1-6 新制度発足後の「部」の改廃・組織変更 | 125 |
| 第 2 章 教育課程および学習組織について | 127 |
| 2-1 一般教育と専門教育について | 128 |
| 2-1-1 一般教育について | 128 |
| 2-1-2 専門教育について | 130 |
| 2-1-3 一般教育と専門教育の実施方法 | 131 |
| 2-2 教育課程の構想 | 133 |
| 2-2-1 第 1 期の教育 | 133 |
| 2-2-2 第 2 期の教育 | 134 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| 2-2-3 第3期の教育 | 136 |
| 2-3 教育課程実施上の諸問題 | 136 |
| 第3章 研究者養成制度について | 139 |
| 3-1 基本的な考え方 | 139 |
| 3-2 「研究員」制度 | 140 |
| 3-3 「大学院課程」 | 141 |
| 第4章 研究体制上の諸問題——「部」構想と研究推進のための周辺条件—— | 143 |
| 4-1 「部」における研究 | 143 |
| 4-2 研究活動の推進とまとめ | 144 |
| 4-3 研究交流の促進 | 146 |
| 4-4 総合大学と全学研究奨励予算 | 146 |
| 4-5 研究状況の点検と反省 | 147 |
| 4-6 人事の流動性 | 147 |
| おわりに | 150 |

答申本文に対する意見

第 I 部 大 学 の 任 務

はじめに

「大学の未来像」に関する答申は、

第Ⅰ部・・・大学の任務

第Ⅱ部・・・大学の現状と問題点

第Ⅲ部・・・大学の未来像

という三つの部からなりたっている。

この第Ⅰ部は、大学の現状と問題点および未来像の提出に先立ち、それらの作業の指導原理となるべき大学の理念について検討を行なっておくことを課題とするものである。

大学の理念の検討とは、端的に言えば、「大学とは何か」また「何であるべきか」という問題を考えることであるが、この検討の柱となるべきものは、大学の主たる機能ないし任務に関する検討、すなわち、「大学とは何をするところであるか」また「あるべきか」という問題の考察である。第Ⅰ部は、まさにこのような、大学の理念の柱としての、大学の任務に関する理念的検討に焦点をおいている。ここで考察されているのは、直接的には、研究および教育の理念であり、大学の自治や管理運営といった問題には特別の章はさかれていない。このような焦点のおき方をしたのは、大学の主たる任務である研究と教育との内容、相互関係および社会との関係を分析することが、大学の自治と管理運営に関する検討の基礎的な前提をなすものであるという考え方に基づいている。

なお、ここで大学という場合、必ずしも京都大学だけを念頭においているわけではないことをことわっておこう。われわれの経験と判断が、京都大学の過去と現在によって多かれ少なかれ規定されていることは否定しがたいが、われわれは、この第Ⅰ部においては、京都大学を含めて、およそ大学というものは、このようなものであるべきだろうという考え方を提出しようとしているのである。

第 1 章 序 説

この報告は、「大学の任務」という主題の下に、大学で行なわれるべき基本的機能に関し、そのあるべき姿ないし方向について、本委員会の到達した見解をまとめたものである。

きわめて常識的にいえば、大学とは、研究と教育を行なうための機関であろう。しかし、現代の社会状況の中であらためて大学のあり方を検討しようとするとき、このように述べただけでは、多くのことがなお解明の余地を残してお

- り、少なくとも次のような疑問が生まれる。

- (1) 研究とは何か、教育とは何か、またそれらは何のために行なわれるのか。
- (2) 大学において行なわれる研究や教育は、他の機関あるいは個人の活動として行なわれる研究や教育とどのような関係にあるのか。
- (3) 研究と教育とは、相互にどのような関係にあるのか。
- (4) 研究と教育の両者を必ず行なわなければならないのかどうか。(このことは、教育制度をめぐる最近の論議に照らせば、必ずしも自明とはいいい切れない。)
- (5) 大学の基本的機能は、研究と教育とに尽きるのかどうか。(この二つと並列的に「社会奉仕」を挙げる意見もあり、たとえこの意見をとらないとしても、研究と教育とが人類社会における諸活動の中で、どのような位置を占めるかを明らかにする必要がある。)
- (6) 総合大学という形態は、大学に課された任務を全うしてゆく上に、どのような意義をもつのか。総合大学とは、どのような大学を意味するのか。

この報告では、大学の基本的機能は、一応、研究と教育の二つであるという見方から出発して、主として、上記のような問題点について検討を進める。以下、まず第 2 章において大学における研究について考察し、第 3 章で大学における教育を論じる。最後に第 4 章において、前の 2 章を受けつつ、総合大学の意義について考察を行なうことにする。

第2章 大学における研究

2-1 大学における研究の理念

2-1-1 真理の探究

大学における研究の理念は何であろうか。われわれは、それは「真理の探究」であると考え。これは、いかにも古めかしい命題を単に機械的に繰り返しただけのような印象を与えるかもしれないが、われわれは、この報告全体を通じて、「真理の探究」という言葉に次のような意味をこめているのである。

真理という言葉は、しばしば、一つの科学的推論が客観的妥当性を持つこと、すなわち、思惟の法則にかなっており、かつ現実の証拠に合致していることを表わすものとして使われている。しかし、この報告で「真理」と呼ぶものは、このような個別科学の個々の認識の客観的妥当性をもちろん含んではいるが、それに尽きないもの、すなわち、現実の総体の理性的認識を意味している。

一人の人間が生活し行動しようとするとき、かれは、全体としてのつながりを持った現実——自然と社会の歴史的過程をも含めた全体——に向かい合い、それをなんらかの仕方では脳裏に思い浮かべている。これは現実の総体の直観的な認識であって、個々人の受けた教育や学問研究へのかかわり方などに応じて、その認識の内容が科学的裏付けを持っている程度はさまざまであろうが、たとえ職業としての学問研究者であっても、一人の人間の現実の総体に関する認識は、想像や常識によって埋められている部分が少なくなく、部分部分が相互に矛盾していることもありうる。また視野の広さにもおのずと限りがあるであろう。これに対して、人間を人類全体としての営みという観点から見れば、現実の総体は、過去の知的遺産と現在の活動とを媒介に、しだいに体系的認識にもたらされてゆく。これは、普遍的な承認を受けるような推論の手続を経て織り出されてゆく概念とその論理的な連関という形における認識である。この点において、それは直観的な認識と区別されるから、前のところで、「理性的」という形容詞をつけて、理性的認識と呼んだのである。別の面から見れば、それは、現象の背後にあるより本質的なものをたずね、法則的な連関をとらえようとする性質の認識であるから、本質的認識というような言葉で特徴づけることもで

きよう。いずれにせよ、このような性質の「認識」を念頭においていることをここで断わっておいて、この報告では、以下簡潔に「現実総体の認識」という言葉を用いる。われわれが目標とする「真理」とは、この意味における「現実総体の認識」のことである。

上の段落の中頃で、現実の総体は、しだいに体系的認識にもたらされてゆくと言いたけれども、ここに注意すべきことは、この認識活動は、少なくとも現在の段階では、分業を通じて行なわれていることである。第1に、この活動の圧倒的な部分は、学問研究の専門家の手によって行なわれている。この人々は、社会の他の活動を主たる仕事とする人々と分業関係に立っている。さらに、研究者相互の間にも専門分化が見られるが、これも一種の分業とみなすことができる。現代の一つの特徴を、これらの分業が大幅に進んだことに見ることができるであろう。たとえば、数学と物理学とは、かつては一人の自然哲学者の仕事の二つの面であったが、今日、数学者と物理学者を兼ねうる人間はきわめてまれであるばかりでなく、そのそれぞれにおいて専門は細かく分かれている。同様に、法学、政治学、経済学なども、かつては一人の道德哲学者の仕事のうちに含まれていたが、今日では、それぞれが独立するとともに、それぞれの内部も細かく分かれている。しかも、研究者の数が増え、年々発表される研究論文の数も激増しているから、自分が専門としている一つの個別科学のある分野における動向でさえ、細大漏らさず把握し評価するというようなことは困難である。

このような状況に照らせば、われわれが目標として掲げた「現実総体の認識」は、われわれ一人一人の課題としてとらえ直すときには、強い緊張をしいるような難題である。今日の学問研究者は、ある個別科学のある小さな分野において、何事か新しいものを見つけ出すことに専念している。研究の過程は、「真理の探究」という言葉よりも、「現実のある側面についての認識の深化」という言葉で呼んだ方が実感に即している場合が多い。また、かりに、われわれが超能力の巨人であって、世界中の研究室から生み出されてくる成果のすべてを知りえたとしても、それらの成果の総和を一つの統一性を持った全体像とみなすことは、きわめて困難であろう。さらに、もしなんらかの意味で統一性の下に見渡しえたとしても、全体としての人類の認識活動は、絶えず方々で試行錯誤を繰

り返し、絶えず新しいものが付け加わるとともに、既存の命題や体系の破壊や修復や再編成がいたるところで行なわれている無限に続く近似の過程であるばかりはなく、静的で完結した「真理」というものが現出することはないであろう。

このような困難を意識しつつも、われわれは、あえて「真理の探究」という規定を選んだ。それは、現存の科学の個々の分野だけではおおい尽されないものがあることを認め、個々の分野での活動に従事しつつも、現実総体の認識へ近づこうとする態度をとることを意味する。

このことは、さらに、一つの含みとして、研究における普遍化と総合の契機が、大学において、より重要視され、意識的に促進されるべきことを意味するであろう。20世紀の学問が特殊化と細分化の一方向しか持たないという見方には異論があるとしても、固定した専門の中で細分化の方向をたどることは、ある意味では研究上の必然であり、さらに研究者の能力や興味あるいは研究の量的な効率性の要請、さらには社会の直接的な要請などがこれに加われば、一層特殊化と細分化の契機が前面に出がちであることは事実であろう。したがって、「真理の探究」という理念を掲げていても、現実総体の認識を志向するという意味を失ない、単に個別的な認識の客観的妥当性を追求するという意味だけになってしまう恐れは多分にある。しかも、研究が社会的な分業の一環として行なわれるだけでなく、特定の課題もしくは設備を中心とする目的意識的な分業による集団作業という性格を帯びることもかなり著しくなった現在、この恐れは、しだいに大きくなっているように思われる。このため、普遍化と総合の回路を確保することが、大学の理念を絶えず回復し実現するための最も重要な契機となるのである。

以上のような意味における「真理の探究」すなわち「現実総体の認識」が、われわれ一人一人の課題であり、同時に、大学の研究者が協同して追求すべき第一義的な目標である。

以上で述べたことは、「研究とは真理の探究である。」という言葉が自明のことであるように語られる場合に見落されがちな点を強調したものである。

ただ、誤解を避けるために、次の点を補足しておこう。

学問研究は、2-2-1のはじめの部分においても述べるように、それ自体人間のひとつの活動であり、そして、その個々の過程においても、当の研究者の、全人格的といえ

るほどの緊張した努力が投入されるような、能動的な活動である。この過程における各人の動機や関心はさまざまである。それだけではなく、各人の学問像や、研究の体系は著しく個性的でありうる。われわれが、学問のめざすべき総体性と普遍性という契機を強調するとき、この主体性と個性という契機を軽視しているわけではない。それどころか、それらは、全体としての学問研究が生き生きと発展するための不可欠の契機であり、それだからこそ、われわれは、一方において、2-2-2-2の「自律性」の要請の部分で述べるように、知的寛容と自由の空気をつくり出してゆくことが大学において不可欠であると考えるとき、他方において、さきに述べたように、普遍化と総合の回路を確保することを重要視するのである。

2-1-2 大学における研究の特徴

いうまでもなく、研究という活動を行なっている者は、大学の研究者だけではない。個人として研究に従事し、ある領域において大学の研究者をしのぐ成果をあげている人もある。また、研究機関についても、種々の国立研究所や地方公共団体所属の研究所、財団法人・社団法人・特殊法人などの形をとる民間の研究所、そして企業の研究所などが大学とならんで存在し、そこでは日々研究が専門の研究者によって行なわれている。これらの個人または機関とくらべて、研究機関としての大学の特徴はどこにあるだろうか。ここでは、この問題を考えることによって、さきに述べた大学における研究の理念に、新たな照明を当てる。

(1) 規定的な目標

恐らく、大学の特徴は、それが、さきに述べたような意味における「真理の探究」を、みずからの活動の規定的な目標とすることのできる機関だということにある。これは、独立の研究者や大学以外の研究機関が真理の探究に寄与しないという主張ではない。学問的に見て立派な成果をあげている独立の研究者があることについては初めに述べたし、企業の研究所についても学問的な成果を生み出している例をいくつも挙げることができる。むしろ、いくつかの部面については、現注、企業の研究所の方が、大学における研究よりも先端を行っているという方が正確であろう。ただ、大学以外の研究機関は、設置目的がなんらかの意味で大学にくらべて限定されている。たとえば、現存の国立研究

所は、各官庁所轄の行政に有用であることが期待されており、それが担当する研究の領域は、おのずから限られている。企業の研究は、やはり対象領域の決定や重点の置き方などにおいて、長期的には、企業目的の制約下にあるであろう。のちに見るように、研究という活動の有用性が脚光を浴びるに至ったことは、現代の一特徴である。しかも、きわめて基礎的な研究や一見遠く離れた領域における研究が、しばしば急速で大規模な応用の可能性を持つようになっており、したがって、大学における研究と大学の外での研究とが共通の面を多く持つようになっていることも、現代の一特徴である。それだけになおさら、大学が真理の探究を規定的な目標とする研究機関であることを再確認し、しかも、その真理の内容を、単なる個別的な知識にとどまらない現実総体の認識としてとらえておくことは、重要な意味を持っている。

(2) 公 共 性

現実総体の認識は、人類全体という次元で行なわれている活動であるから、大学における研究の規定的な目標を、この活動において中心的な役割を果たすところにあるととらえるならば、大学における研究は、原則的に、広く人類に対して公開されていなければならないということになるであろう。それは、社会の特定部分によって排他的に領有されるべきではない。この意味において、大学は公共的な機関でなければならない。ここに公共的というのは、国立、公立などといった経営形態の問題ではない。大学の任務に関して、われわれが自覚しておくべき一つの特徴のことをさしているのである。

(3) 指 導 性

繰り返し述べるように、真理の探究は、大学の独占事業ではない。それは、人類全体という次元で行なわれる事業である。きわめて本質的な問題提起が大学の外にいる市民から発せられるかもしれないし、現実の個々の側面についての認識の深化が、初等・中等教育の現場や工場や病院や企業の研究所などにおいて行なわれているであろう。大学の役割は、この事業において、みずから基幹となり、かつ、指導性を発揮するべきところにあるであろう。この際、大学の特徴的な任務が認識の総体性の契機を維持発展させるべきところにあることは、すでに強調しておいた。したがって、大学の発揮するべき指導性の中心的内容は、個別的な事柄を、より全体的な観点から批判的に検討し、より全

体的なものの中において位置づけ、意味づけてゆくことにある。しかし、この統合的な機能を真に有効に発揮しうるためには、学問体系において本質的と考えられる部面については、認識を個々の部面で深化させるという側面においても、大学がみずから、国際的に見て第1級の水準の仕事を行なう力を備えていなければならないであろう。これは、大学の研究者の独善的な立場からする主張ではない。むしろ、人類の認識の進展における本質的な部分を、(2)で述べたような意味における公共性の下に確保するべきだという立場からの主張なのである。

(4) 教育との結合

現存の大学の一つの特徴は、研究も教育も行なう機関だということにある。すなわち、そこでは、単に研究とそれに必然的に伴う研究後継者の養成だけではなく、これよりはるかに多数の学生たちに学校体系の最終段階としての教育を行ない、実社会に年々送り出しているのである。しかし、単に「研究も教育も」行なうというだけでは、従来の事実を確認したに過ぎない。理念の観点からすれば、大学における研究は、教育といかなる関連において把握されるべきだろうか。この報告の一つの重点は、大学における研究と教育との相互作用を重要視し、大学を、研究と教育とを統一的に行なうべき機関として規定するところにあるが、研究と教育との関係の分析は、第3章の中で行なう予定であるから、その箇所に譲る。

2-2 大学における研究と社会

2-2-1 大学における研究の社会的意義

大学における研究の理念は、「真理の探究」すなわち現実総体の認識である。この認識は人類全体という次元で行なわれている活動であり、研究機関としての大学の任務は、この活動において基幹となるとともに、総体性の契機と公共性の契機とを維持発展させながら、指導的な役割を果たすことにある。

ところで、このような理性的・本質的・体系的な認識の活動は、物質的財貨の生産や芸術活動や祭礼や家族の営みなど、人類のあらゆる活動の中の一部である。また大学の研究者は、専門職業人の一種として社会的分業の一環をなしており、個々の研究者が意識するとしないとを問わず、かれの仕事は、社会

の他の部分と相互作用の関係に立っている。

そこで、前の節から論を一步進めて、大学における研究が、あるいは真理の探究が、人類の活動にとって持つ意義について考察し、かつ、そこにおける問題点の把握というところにまで進まなければ、「研究とは何か」という問題を十分明らかにしたことにはならないであろう。

最初に、学問の社会的意義に関するわれわれの基本的立場を要約的に述べ、次に、項目を分けて、それに説明を加えてゆくことにしよう。

さきに、学問研究の個々の過程は、「現実のある側面についての認識の深化」とでも呼びうるものであり、また、それらの研究は、全体として、「真理」の探究すなわち「現実総体の理性的認識」の発展の一環を構成するべきものであることを述べた。このような学問研究の営みは、単に個別的な過程をとってみても、決して静的で受動的な過程ではない。それは、種々の社会関係や人間の実践活動とのかかわりの中で行なわれる動的で能動的な活動であり、多くの場合、そこには、当の研究者の全人格的といえるほどの緊張した努力が投入されている。このような意味で、学問研究が、それ自体、人間のひとつの活動であり、しかも人間の能動性の、きわめて高い水準におけるひとつの表われであることは、いうまでもない。しかし、われわれは、学問の社会的意義という場合には、学問研究のこのような側面を挙げるだけでは、なお十分ではないと考える。

いうまでもなく、学問研究がその名に値するものであるためには、それは単に自己満足的な知的活動にとどまっていなくてはならず、しかるべき科学の基準をみたし、さらに、すでに述べたこの報告の立場からすれば、「現実総体の理性的認識」の発展の一環を構成するものであることが必要である。これは、学問研究それ自体の資格要件である。しかし、学問の社会的意義という場合には、さらに、「現実総体の理性的認識」を「人間実践の総体」の一契機としてとらえるという視点が必要であろう。そして、このもっとも基礎的な視点に立つとき、「現実総体の理性的認識」は、人類の全体としての発展ないし福祉という見地からの意味づけと評価を受け取ることになるであろう。われわれは、学問の社会的意義とは、根本的には、この見地から見た学問の意義であると考えてるのである。

(1) 公 共 性

上の主張において、われわれは、人類全体に対する有用性を学問研究の社会的意義を評価する際の最上位の基準においている。これは、大学における研究が、人類社会のより部分的な単位、すなわち、特定の国民、特定の国家機関、特定の企業、特定の政治団体などにとって有用であることを妨げるものではない。

しかし、大学における研究が部分的な単位の利益に排他的に仕えることは、上の基準と非両立的であり、排除されねばならない。この要請は、「大学における研究の特徴」の中の「公共性」のところで述べた公開性保持の要請と照応しあうものであって、大学が保持すべき公共性のもう一つの側面である。いま述べた意味においても大学は、公共的な機関でなければならないのである。

(2) 人類の福祉

次に、われわれは、人類全体の福祉の向上を、いわば究極の目的においてることになるが、それでは、人類の福祉とは何であろうか。またそれが向上するとはどういうことであろうか。

このような問題は、多分に今後の解明と明細化に対して開かれており、ここで体系的な形で答を述べることはできないし、かりに体系的に述べるとしても、それがただ一つの答だとは主張しがたい。しかしながら、すべての個人の尊厳と基本的人権が尊重されることが、人類の福祉という概念の不可欠の要件として中心的な位置を占めなければならないということは、ほぼ確実であると思われる。さらに、これは、他からの侵害に対して守られるという、いわば法律的な権利の次元にのみとどめられるべきではなく、より積極的に、各人の潜在的可能性の自由で全面的な、個性的であると同時に人類の一員としての普遍性を持った発展が、保障されてゆかなければならないであろう。われわれは、このような価値判断を、第3章の教育論の基礎にもおいているのである。そして、このような考え方からすれば、たとえば生産力の発展ということは、それ自体として人類の福祉の向上の一つの基礎的な条件ではあるけれども、適切な補完的条件が見いだされ、満たされなければ、人類の全部または一部の不幸をもたらす可能性もあり、人類の福祉の向上と等価ではないことに注意しておきたい。

(3) 有用性と迂回性

われわれは、学問研究が、現実の認識の豊富化と深化としてそれ自体で持つ

意義にとどまらない社会的な意義を主張しうるとすれば、その根拠は、人類の福祉の向上に資するという意味での一種の有用性にあると考えているが、この有用性は、いままでにも触れたように、広く人類に対するものであり、また究極的な役立ちの問題であって、狭い意味での実用性の問題ではない。

純粹に知的な興味のみに基づいて行なわれた研究、あるいはほとんど遊戯のような趣を持った研究が、のちに、思いがけない学問分野で力を発揮することがしばしばある。このことが物語るように、一つの研究成果とその波及効果との客観的なつながりという点でも、すでに学問研究とその有用性との関係という問題は単純ではないし、さらに研究者個々人の動機と研究成果およびその波及効果との関係の問題は、一層複雑である。むしろ迂回性ということを学問研究の役立ちの本質的な属性として把握しておくことが重要であろう。

研究の中には、そのときどきの社会の一部分もしくは圧倒的な部分から、単に無用と見られるにとどまらず、反社会的で有害であるとさえ思われ、批判や迫害をこうむるが、より長期的な観点から見れば、学問や社会を前進させるものであることが明らかになるものもある。迂回性ということには、このような場合も含まれる。

(4) 実践性と自律性

学問研究の有用性と迂回性という問題をいま少し別の角度から考察しておこう。本来、認識というものは、人間が環境との間で営む相互作用の一つの契機であり、それ自体一つの活動であるとともに、行動と有機的な連関にあることは確かである。科学的探究というものは、この認識の活動の一部が相対的に自立してきたものとして見ることができるであろう。こうして、学問研究は、二つの面を持っている。一つは、それが本来、人類の実践に根を持っているという面である。もう一つは、それが学問ないし科学として成り立つためには、研究の内的過程が自律的になっていなければならないという面である。すなわち、研究は、まず、やや図式的にいえば、ある仮設的前提から暫定的結論を導き、これを検証にかけ、確証されるかもしくは反証されるかに応じて最初の前提を確認した上で一般化しもしくは修正し、新たな暫定的結論を導くという形をとるが、この過程のどこにおいても、好悪の感情や利害関係が介入して手続や結果をゆがめてはならないのであって、このような自律性が守られてはじめて、

研究は、科学的探究として成立し、神話的説明や独断的な教義や便宜的な方向づけとは異なった、より普遍的でより確かな認識を保証し、長期的には、人類にとってより豊かな実りをもたらさうるのである。

いま述べたことは、個々の研究の過程の形式的な側面に焦点をおいたものであるが、さらに内容的な側面にも注目し、また個々の研究の間の相互関係をも視野に入れて、学問研究の発展の構造を全体として考えることにより、自律性の要請を一層全面的に基礎づけることができる。すなわち、学問研究の発展は、必然的に、自由で多岐な着想、相異なる学説や対立する見解の発生と共存、および理論のより高い次元への発展と真実への一層の接近という形におけるこれらの相違や対立の克服を内包するものである。したがって、さまざまな学説の自由な形成と共存、活発な学問的相互検討、およびそれを通じて学問的に対立を克服しようとする努力が保証され促進され、同時に学問外の要素による恣意的な裁断が防がれることによってはじめ、学問研究は、独善や偏見に陥ることを避けつつ、生き生きと内容豊かに発展することができるのである。

社会との関連における学問研究のあり方を問題にする際には、ここに述べた二つの面に対してそれぞれの確な考慮を払わなければならないであろう。

(5) 重 層 性

学問研究の有用性と迂回性という問題についてさらに分析を進めると、学問が重層的な構造を持ったものとして展開してきているという事実がある。西洋古典研究やサンスクリット研究のように見るからに実用性から遠く思われる学問分野もあれば、工学や教育学のように大学の外における実践とのつながりを断ち切れれば形骸化する恐れがかなり明白な学問分野もある。立ち入って分析すれば、どの分野にも、方法論的で反省的な性格の強い部分と実践や技術との距離の近い部分とが観察されるであろう。学問は、このような两部分相互の絶えざる交互作用を前提とした重層的構造を持つ一つの全体としての姿において、人類にとって最も大きな意味を持っていると思われる。大学の外における実践からの距離の比較的遠い部分と近い部分とのいずれか一方だけにかたよるならば、長い目で見て、学問が人類にとって最も実り豊かであるような姿において発展することが妨げられることになるであろう。

(6) 学問研究の究極的意義と研究者の主体的責任

いままで学問研究の社会的意義について幾つかの側面から論じてきたが、ひるがえって考えてみると、果たして学問研究は、本当に人類にとって究極において有用であるのだろうか。

たとえば、人間の感情を制御する物質や技術が近い将来に利用可能になりそうなことや、生命を合成する可能性がうんぬんされている事実などを考え合わせると、このような問題は、十分根拠を持つだけでなく、日を追って切実な問題になってくるように思われる。「人間にとって学問とは何か」という根本的な問題をここで全面的に解きほぐすことはできないし、むしろこのような問題は、今後の課題として提起しておくにとどめるのが適当であろう。ただ、研究者の主体的責任という角度から見て、われわれは、現在次のように考えている。

学問研究の発展は、人類の福祉の向上にとって、やはり一つの基本的な条件であると思われる。たとえ学問の前線における一つの突破が深刻な倫理的問題を生み出す恐れがあるにしても、この問題に対して再び学問的な知性と方法を動員して立ち向うことが、最も実りのある道であるように思われる。ただ、このような取組みは、必ずしも自然発生的には生まれないであろう。総じて学問が人類に対して持ちうる意義を全面的に実現してゆくことは、自動的にはできないであろう。

したがって、この意義を積極的に実現してゆくためには、学問研究と社会との関係のあり方について、また同時に学問内部のあり方について、絶えず検討を加え、より正しいと思われる方向に変えてゆくことが必要であろう。もとより、これは大学内部の研究者だけの手によってできることではない。大学外の人々との適切な相互批判と協力の関係が必要である。このような問題について、あらためて、いまずこし詳細に考察することにしてしよう。

2-2-2 研究と社会との関係をめぐる諸問題

これまでのところでは、大学における研究あるいは一般に学問研究の社会的意義について考察した。われわれは、学問研究の社会的意義を人類の福祉への寄与によって評価するという立場をとり、また全体として学問は人類に対して豊かな意義を持ちうるかと考えるのであるが、同時に、これは潜在的な可能性であって、必ずしも無条件には実現しないものと考えている。

そこで、さらに論を進めて、研究と社会との関係について問題の所在を分析し、研究のあり方を検討することが必要となる。

もとよりこの作業は、ここで簡単に済ませうるようなものではなく、多数の研究者ならびに市民の間で不断に研究と討論が行なわれてゆくことを必要とする。今後に行なわれるべきこのような作業のための一つの素材として、以下に若干の整理を試みる。

2-2-2-1 現代の研究をめぐる状況

学問研究の成果は、それ自体で、人類の蓄積してきた理性的認識の総体に対する新たな寄与をなすものではあるが、人類の福祉との関連においては、良くも悪しくも働く可能性があり、しかも一つ一つの成果だけを取り上げては直ちに評価しがたい場合が多い。そして、成果の用いられ方あるいは研究の機能の仕方によっては、きわめて大きな脅威ないし弊害をももたらしうるのである。このような関係は、いつの時代にもある程度は当てはまるであろうが、現代においてはとりわけ顕著になっており、しかもそれが内包している問題はかつてなく深刻である。特徴的な幾つかの事態を素描してみよう。

- (1) 核兵器の例が物語るように、1系列の科学的探究およびこれをめぐって展開される技術体系の直接・間接の効果が著しく大規模になっており、しかも破壊的な災厄をも内包するものになっている。
- (2) 常識的には、原理的な探究の部面は社会と無関係であり、応用の部面においてはじめて社会的な種々の問題が生じるというように考えられがちであるが、むしろ学問の最も原理的で基礎的な、あるいは抽象的な部面における発展自体が、しばしば、新しい物質や機械や社会的制度・方策などを生み出す直接の契機となり、自然や社会に対して多大の影響を及ぼす可能性を内包しているのである。これは、一面においては、特に基礎的な部面における学問研究が大きな積極的意義を持つことの一つの根拠になるものであるが、他面では、両刃の剣のように種々の問題をも含むものである。核反応や生命現象の研究、高分子化合物の創造、電子計算機と情報処理体系の開発、社会心理の研究等々を思いつくまに列挙してみても、現代においては、学問研究のこのような性格は、一層著しく現われてきているように思われる。
- (3) 学問研究の成果は、多くの場合やがて技術の面に生かされ、生産性を高め

る。同時に、これは個々の企業の下では、その企業の競争力を増す要因となる。このような回路は以前から存在していたが、19世紀の初めには、学問研究と現場における技術の開発とは、直接的には交渉の疎遠な二つの過程であったと思われる。だが、いまでは、多くの資金と人員を投じて不断に研究を推し進めることが、絶えず技術的改良を生み出し、国または企業の競争上の地位を高めるための有力な手段であるという意識が強まり、客観的な関連としても、学問と技術との距離あるいは学問と国や企業の競争過程との距離は、はなはだ近くなっている。

これを別の面から見れば、それだけ、学問研究が象牙の塔の中の仕事であるという性格を薄め、社会の中の労働としての性格を濃くしたのである。

(4) 学問研究の有用性が重要視されるに至ったことと、学問研究自体が多くの分野で大規模な設備・資金・人員を必要とするに至ったことが結び付いて、研究における計画性や組織性が強まっている。また、この計画や組織化の過程で、政府や産業界その他の諸団体などと接触することが多くなっている。

(5) しかしながら、国または企業の競争上の利益追求という観点が学問研究を推進もしくは組織する一つの主導的な要因となってくるとき、次のような点に留意することが必要であろう。このような観点からする有用性は、必ずしも前の小節で念頭においていた普遍的で長期的な意味における有用性と同じものではない。むしろ、しばしば短期的な利益や部分的な利益が優先しがちである。そのため、このような傾向にただ単に従う場合には、学問の構造上あるいは人類の福祉にとって究極的にきわめて重要と思われる分野の研究が著しく手薄になることも起こりえ、また、たとえば公害の場合に見られるように、応用に当って波及効果に対する適切な配慮を欠き、大きな弊害を生じるというようなことも起こりうるのである。

学問はもともと社会の中の存在であるが、以上のような諸要因が組み合わさることによって、現代においては、著しくその実社会性とでもいうべきものが強まった。一方においては、その有用性が、しばしば一面的に強調され期待されるとともに、他方においては、学問研究そのものに対する不信の念も不断にかもし出されている。第3章で見るように、大学教育を典型としておよそ教育の根幹には学問研究があるから、このような状況は、ひとり現在の研究者だけの

問題ではなく、次の世代全体の文化にかかわる問題でもある。

2-2-2-2 社会との関係における研究のあり方

上に述べたような状況の中で学問研究に対する信頼を絶えず回復し、学問研究が潜在的な可能性として持っている人類に対する豊かな意義を積極的に実現してゆくためには、学問研究と社会との関係のあり方について、絶えず検討を加えてゆかなければならない。学問は重層的な構造を持ったものとして社会の中に位置を占めているから、これは、とりもなおさず、学問内部のあり方について検討を加えることでもある。ここでは、今後多くの人の手によって行なわれるべきそのような作業の一助として、これまでのところで導入した学問研究に関する諸規定から幾つかの要請を導いておこう。

(1) 自律性

われわれは、研究の理念を「真理の探究」であるとした。研究が真理の探究であるための第1の基本的な要件は、それが一つの科学的探究として成立し、前に述べた自律性をそなえていることである。したがって、研究過程の自律性を守ることが、われわれに課される最初の要請である。

これは特権や独善の擁護ではなく、科学的探究の説得力を保障し、またその最も生き生きとした柔軟な発展を保障するための要請なのである。したがって、学問の自律性にとって警戒すべき対象は、大学の外にのみあるとは限らない。たとえば、研究者の強い自己主張は、独断的・閉鎖的教義の形で作用する場合には、理論をさまざまな角度から吟味し内容豊かなものとして発展させることの妨げになるであろう。ここで最も肝要なことは、知的寛容と自由の空気を積極的につくり出すことにある。

(2) 総合性

社会と学問との接点において生じてくる問題は、必ずしも在来からの個別科学の内部的な動きによって自然に研究対象として浮かび上がってくるものではなく、また個別科学の内部だけで処理し切れるものでもないであろう。われわれは、このことを直覚的に察知しているために、しばしば、「社会的波及効果までいちいち考慮していたのではとても研究は進められない。そういった問題は政治家か宗教家の主題であろう。」というような分業の論理で問題を回避しようとするのである。確かに、社会と学問との接点において生じてくる問題は、

個々の研究者の心構えの問題だけでは解消できない客観的な問題であり、また上に述べたように、しばしば個別科学の在来の枠をはみ出る問題である。しかしながら、研究者の積極的姿勢は、この場合にも必要である。このような問題の解決は、他分野の研究者、専門家さらには一般市民との適切な協同を要請することが少なくないであろうが、それによって、学問の総合性の実現が期待されうる場合もあろう。これは、今日必要と考えられる学問の総合性の新たな水準における回復の唯一の通路ではないにしても、ひとつの重要な通路であろう。その際、研究者は、みずからの専門知識のみならず、物事を本質的に理解し批判しうる力によって、積極的役割を果たすことが要請されるであろう。

(3) 公 共 性

学問研究は、現実総体の認識に寄与することによって、研究それ自体としての意義を獲得し、人間の活動の場において社会的意味づけと新たな問題提起を受け取る。大学の外の人間活動の場においてはじめて検証されたり有効性を発揮したりするような学問分野も少なくない。ところで、われわれの社会では人間活動の、とりわけ生産の基幹的な部分が企業において行なわれているのであるが、企業の活動においては私的採算性の考慮が規定的であり、それは、情報の非公開性というような傾向を伴っている。このような性質は、私企業に典型的なものではあるが、公企業や他の公共機関にも少なからず入り込んでいることが見いだされる。したがって、現実の人間活動と接触しつつ大学の研究者として研究を遂行しようとする際には、さきに公開性と普遍的で長期的な有用性という二つの面から規定しておいた公共性の要請は、微妙な緊張関係におかれることになる。いわゆる「産学協同」等はこれに関連する問題である。以下この問題について述べる。

まず根本的な態度であるが、すでに述べたような学問研究と他の人間活動との間に成立している認識と実践の循環から見て、大学の研究者が大学の外の現場と接触を持つことは避けられないし、場合によっては積極的に進められるべきである。そしてその際、上の段落の後半で述べた事情に照らして、絶えざる研究者の緊張が保持されるべきである。

より具体的な次元では、どのような基準に留意しなければならないであろうか。第1に挙げられるのは、研究ならびに教育の自主性を保持するという要請であ

る。これは、しかし、形式的な決定権の所在という問題にのみ還元するならば、形骸化する恐れがあるだろう。大学の任務に照らして考えるという内容的な裏付けが重要なのである。ただ現実には、ある研究ないし教育の有用性が真に普遍的なものであるか、それとも特定の単位にのみ益するものであるかというような判断がすこぶる困難な場合が多いことは否定できない。したがって、研究と教育における自主性の問題は、単に個々の研究者の心構えにのみ解消されるべきではなく、広く研究者がその解決に不断の検討と努力を重ねることが必要である。

次に、大学の外の諸機関と協同して研究を行なう際に、公表が制限されることがあるとすれば、それは直接にわれわれの公共性の要請に抵触する。大学における研究者が保持すべき諸基準の中で、公開性ということは、きわめて重要な位置を占めるであろう。だが、公開ということは、それによって軍事利用などがかえって促進されたり、差し当っては特定の単位にのみ有利に利用されたりするという面をも伴っていることに注意しておかなければならない。したがって、公表制限を受けていないからといって、問題がないわけではない。

以上、ここで主題とした事柄は、いわゆる産学協同と関連して問題にされることが多いが、主眼は公共性という基準の保持にあるから、企業との関係のみならず、官公庁その他の諸団体との関係においても、同様の問題が生じうることに注意しておきたい。

以上述べたことは、いずれにせよ暫定的な整理に過ぎない。この問題は複雑多岐であって、今後一層の系統的で具体的な研究が行なわれることが必要である。

(4) 学問のあり方の研究

この前のところで扱ったような問題のみならず、この節で取り上げてきたすべての問題は、このような委員会のこのような報告で分析し尽すことは到底望めない種類の問題である。しかも問題の重要性にかんがみれば、これにかかわるような諸問題をそのときどきの政治的解決にのみゆだねることも、大学にふさわしいあり方ではないように思われる。一つの考え方として、「研究の社会学」とでもいうべき主題をめぐる総合研究に大学の力の一部を傾注することが考えられ、またそのような研究と相互に補強し合うようなものとして、「学

問についての科学」の研究をも促進することが考えられることを指摘しておきたい。

第3章 大学における教育

3-1 大学における教育の理念

3-1-1 学校教育の意義と大学教育の位置づけ

大学における教育のあり方を考えるに当たって、まず「教育とは何か。」「教育は何のために行なわれるのか。」という基本的な命題にぶつかる。この命題をつきつめてゆくと、結局のところ各人の世界観につながる問題となり、統一的な解答を与えることはきわめて困難でもあり、また、規定してしまうべきでないとする考え方もある。しかし、少なくとも教育とは人間の発展・成長を援助しようとして意識的に働きかける活動であることは確かであろう。この働きかけを受けつつ発展・成長を遂げ、人間形成を行なってゆく主体は、教育を受ける個人個人である。したがって、教育に当たっては、それを受ける個人個人に、自発的な人間形成への意欲がまず基調として存在していることが必要であろう。もちろん幼少期にあっては、みずから教育を受けようという積極的な意欲は示さないかもしれないが、いかなる場合においても、本人に全くその意志がないならば、もはや教育ということはいえないであろう。

それならば、個人の発展・成長とは、いかなることを意味するのであろうか。人間は個人のみで生きるものではなく、人類の歴史の流れの中で現実社会の一員として生きてゆくものである。このことから、社会の一員として、人類社会全体の福祉・発展にいかに関与しうるかがどうかが、個人個人の成長・発展に対する、少なくとも一つの尺度になるといえよう。すなわち、教育は、本来、個人個人の持つ可能性をひき出し、人間性の全面的発展をはかるものではあるが、同時に、究極的には人類全体の可能性を追求し、社会全体の発展につながるという意義をもあわせ持っているといえよう。もとより、このような人間形成は、生涯を通じ、あらゆる機会において行なわれるべきものである。家庭における教育、社会における教育、学校における教育は、いずれもその部分を担当している。

それならば、そのうちで学校教育が特に分担しているところは何であろうか。これは、あくまで知的教育が主体をなすものであろう。しかし、知的教育のみ

に完全に偏するものではなく、人間性の全面的発展が意図されねばならない。学校教育の特徴の一つは、精神的、身体的両面において成長段階をほぼ等しくする者の集まりに対して行なわれるところにある。すなわち、個人個人の自発的な人間形成への努力だけではなく、学友や先輩との接触によって相互に啓発し合える機会を有することは大きな利点であろう。このような利点を背景として、教育者集団による訓練と援助とが一層効果的に行なわれるのである。

さて、大学における教育が、このような学校教育体系における最終段階として単純に規定されるべきものかどうかは、大いに議論が分かれるところであろう。たとえば、現行の高等学校以下の生徒（pupil）と大学の学生（student）とは、区別される理由があるだろうか。大学における教育は、常に研究の行なわれている場において、研究の第一線にある者との直接的接触を媒介として行なわれる必要があるとされる根拠はどこにあるのかなどの疑問が感ぜられる。大学教育において期待される自発的勉学意欲、独創性の開発、総合的判断力や科学的実証精神の養成などは、初等・中等教育においても当然望まれるところであって、本質的には連続的なものとしてとらえるのが適当であろう。ただし、大学教育においては、次の節で述べるような特徴があり、初等ないし中等教育とはかなり異質と思われる要素を含んでいることは否定できない。

3-1-2 大学教育の特徴

大学は、人類の文化遺産と目される学問を継承し、さらにそれを創造的に発展させ、それを通じて人間の可能性を追究し、究極において、人類全体の福祉、社会全体の発展に寄与するという役割を担っている機関であり、この役割を果たすために、大学では研究と教育とが行なわれていると考えられる。

学問は常に進歩するものであることが期待されており、実際、今日の学問知識は明日には批判を受けて新しい学問知識へと生まれ変わってゆくことさえある。過去からの文化遺産の継承は、そのこと自体が目的ではなく、それを基盤として新たな展開、創造をはかるための手段であろう。したがって、既成の学問知識が無批判的に受け継がれてゆくのではなく、学生はそのような学問知識を、それがいかにして創造され、いかにして体系化されてきたかという研究過程ならびに研究方法とともに学びとることが必要であり、このことは、研究が実際に行なわれている場において、研究しつつある教師と接することによって最も

有効に達成されるものである。さらに、その伝達・継承の過程を通じて科学的実証精神や総合的判断力がつちかわれ、創造的ならびに応用的能力の育つことが強く期待されており、特に知的創造力の開発は、研究活動にみずから直接取り組むことによって一層充実されるものである。このことから、大学における教育の特徴の第1として、教育は研究と不可分の関係にあり、絶対に遊離してはならないことが挙げられよう。

第2の特徴は、学問を志す学生に対するその道の先輩たる教員による知的訓練という性格が強い点であろう。

大学においては、初等ないし中等教育とは異なり、学生の自発的な勉学に任せる方がよいという考え方や教員がみずから研究した結果を教授すれば足りるという意見もあり、これらはいずれも大学における教育について一面の真理をついている。

大学においては、特に学生の自発的勉学意欲が原動力とならなければならないが、それかといって、いたずらにその意欲の発現を待っていることは許されないであろう。やはり学生に対し学問への情熱を引き起こすように働きかけることは、学問の道の先輩としての教員の責務であろう。また単に自分で研究して得た成果だけではなく、研究の過程および学問体系における位置づけも理解できるように配慮することが必要であろう。

いずれにしても、それぞれの分野における学問の最先端に迫りうる能力がそなわるように、研究活動の現場と結びつき、常に学問の第一線にあらんとする者との直接的な接触を通じて、知性の錬磨の行なわれることが必要であろう。この際、教員と学生との間には、個々の知識の授受が行なわれるだけでなく、両者の問題意識や学問像その他主体的もしくは人格的な諸要素についても、専門の学問を中心にしつつ意識的・無意識的に相互作用が行なわれるはずであり、研究者である教員と学生とのこうした接触を確保することは、重要な意味をもつのである。

3-2 大学教育における専門性と総合性

3-2-1 専門性の要請

さきに、大学教育の特徴として、それが研究と不可分の関係にあることなら

びに学問の道の先輩による後輩に対する知性の錬磨という性格が強いことを挙げた。このことは、大学における教育が学問を通して行なわれることに基づくともいえる。さきに述べたように、学問には専門性が必須であり、専門深化なくして学問はありえないのであるから、それを反映して、大学教育において専門性の要請されるのは当然であるが、さらに敷衍すれば、次のようなことを挙げることができる。

- (1) 大学において学問をしたことによって獲得した知識能力が、将来、社会において、みずからの志向するなんらかの形で発揮されることは、みずからのためにも、また広く人類社会のためにも強く望まれるところである。このことは、各人が広い視野や見識と共に、それぞれ能動的な個性をそなえていることの重要性を表わすものである。将来、研究活動を含め特定の専門職業活動を行なうには、なお専門家としての訓練を必要とするにしても、基本的には自力でその活動を展開できるだけの能力を身につけていることが期待される。
- (2) 今日の広大な認識の体系を、たとえ基礎的なものに限定したとしても、全面的に占有することは不可能である。特に学生にとっては、時間的要素を考慮に入れると、あまりにも広く各種の方向に力を分散したのでは、必然的に、表面的初歩的な段階にとどまらざるをえなくなる可能性が高く、したがって、学習すべき分野をある程度まで限定することによって、本質的なところまで徹底して認識することができる。
- (3) 大学における専門教育は、学問研究の本性からも正しく位置づけられる必要があろう。学問研究において、「現実総体の本質的認識」は、個別専門研究とその具体的経験を通じてこそ真に深められるものであり、また、専門研究は、総合的認識への絶えざる追究を通じて、正しく位置づけられ、大きな発展の契機が与えられることが期待される。このことは教育の場においても当てはまることであり、大学教育の全過程を通じて、専門性と総合性の両面が相補的に結合され、らせん的に学習が深められてゆくべきものと考えられる。

3-2-2 総合性の要請

学問研究が、真理の探究、現実総体の本質的認識にあり、これが継承されて人類文化の発展につながるのであるから、学問研究が一方的に分析的方向のみをたどり専門知識の断片化をきたすことは健全な発展とはいえないであろう。

全体像をとらえようとする総合化への努力が伴ってはじめて学問の新たな次元への展開がもたらされ、ひいては、すべての人間をより人間らしい存在へと引き上げることに寄与しうるものであろう。

学問の本質がここにある以上、学生にとって、専門知識の吸収だけでは不十分であって、他の学問領域との相互理解をはかり、総合的な観点から体系的な認識を深める必要がある。

このことは、単に将来続けて学問の道を歩む者のみに要求されるのではなく、他の職業を選んだ者にも、総合的観点に立って体系的認識を深めることは、強く期待される場所である。それでは、大学教育において、この総合性は、いかにして実現されるものであろうか。

その一つとして、学生みずからが、自己の専門として選んだ分野の学問を深化させるとともに、他の学問分野についても積極的に学習することを志し、それぞれの学問分野における思考の進め方を理解して、みずからの手で総合化をはかる方法があろう。

これには、専門外の学生に対するものとして特別に用意された初歩的・概論的な一般教育科目のみを課するのではなくて、たとえ、部分的ではあっても、他の専門分野の学問を志す学生と、本質的には同一水準とみなされる程度まで、深く突っ込んだ学習を行なわせることが望ましいと思われる。

専門外の科目を学ぶことによって、自己の専門分野に新たな展開の契機を得る可能性も生じ、境界領域の学問を創成しうる端緒ともなろう。

以上の立場を学習者による教育の総合化とすれば、いま一つは、これを補完するように教育者の側から、意図的に教育における総合性の実現をはかる方法である。この際には、次のような点に留意しなければならない。

この報告では、もともと、研究の理念を現実総体の認識であるとして、研究自体において普遍化と総合の契機を重視してきた。さらに、この章の大学教育の特徴のところで述べ、また、このあとでも重ねて強調するように、大学における教育は、研究の過程や成果を密接に反映し、学生の研究的な能力をつちかうという意味で、研究と不可分のものであるべきである。したがって、教育における総合性の実現のためには、まず研究面における総合性の実現をはかるべきであらう。

3-3 大学における教育と研究との関係

3-3-1 学生にとっての研究的要素の意義

さきに、大学教育の特徴の一つとして、研究と不可分の関係になければならぬことを述べた。その理由は、大学卒業者たる者は、すべて研究者的要素を身につけていることが期待されるからである。すなわち、将来、研究者たることをめざす者もあれば、研究者以外の専門職業人としての道をたどる者もいるが、たとえ実社会においてどのような方向を選んだとしても、常に要望されるのは、過去からの集積としての現時点における知識の吸収だけではなく、むしろそれを土台として今後生まれ出るであろう新しい知識を吸収し、展開し、活用しうる能力、さらにはそのような知識を生み出し、体系化しうる能力である。

3-3-2 研究者にとっての教育の意義

大学の教員は、研究者でなければならないが、それとともに教育者である必要がある。もちろん、このことは、常に研究と教育とに並行的に従事していることを意味するものではなく、ある時期には研究に没頭することもあり、逆に教育に専念することもある。このような各教員の研究・教育の両面における時間的配分は、流動的に変化するべきものであって、画一的に規定することは好ましくない。しかし、大学全体として見た場合に、研究機能と教育機能とが平衡を保って統一的に発揮されねばならないから、各専門分野ごとに各教員の状況を弾力的に考慮した上で、全体としての最適調和点を保つように配慮される必要があろう。

そうであるならば、研究者が教育に携わることには、どのような意義が認められるのであろうか。これについては、次のような意見が挙げられている。

- (1) 大学における研究の成果は、通常、次の二つの方式によって伝達され、批判を受けつつ、人類社会全体の福祉発展への寄与につながる。その第1は、論文などの形で広く世界に公表されるものであって、伝達を受ける者が特に定まっていない点に特徴がある。すなわち、研究した者が、その受け取られ方に対し積極的に働きかけることはできず、そのまま受け取られるかどうかの保証さえもないが、その反面、時間的ならびに空間的な制限を受けることもない。これに対し、第2は、研究者から直接的に学生へと伝達されるものであって、伝達を受ける者の理解の程度を確かめつつ、また批判を受けつつ行なえる点に

特徴がある。

研究者として、その研究の成果が伝達され、さらに発展し活用されることは当然期待しているはずであり、また期待すべきものであって、研究者みずからが、積極的にその期待の実現をはかりうる方法として、第2の方法すなわち教育に関与することは、積極的意義を持つものといえよう。

(2) 研究は、多くの場合、それだけでは完結してしまうものではなく、同世代はもちろんのこと、次の世代の人々によっても批判を伴いつつ発展させられてゆくものである。また、研究の結果は、発表された直後だけでなく、未来において検証を受けることも多い。したがって、研究の持続的発展という見地から、研究結果を検証し、さらに発展させうる能力を持った人々を養成することは、研究者として必要な活動といえる。

(3) 既成の概念にとらわれない学生からの批判が得られる。専門家の間では、きわめて当然のこととして疑問さえもいだかれない事柄であっても、学生にとっては批判の対象となり、これが教員に対し新しい観点に立つ展開のいとぐちを与えることがある。

(4) 研究は必然的に特定の狭い領域の中で深化しがちであり、ややもすれば全体像を見失なう恐れがないとはいえない。ところが教育に携わることによって、積極的にその個別研究の意義や位置づけを認識する必要が生じ、研究の正しい発展に寄与しうる。

これに対し、研究者が教育に携わることによって生ずる問題として、次のような点を考慮しておく必要があろう。

(1) 教育に当っては、学問の最先端に属する事柄が最初から十分に理解されるとは期待しにくいので、それに至る道程を、ある程度初歩的なものから高度なところまで順序立てて教授してゆく必要があり、そのため、みずから研究して得た最高水準の事柄を教授できるのはごく部分的にとどまり、むしろ大部分は、研究の推進とは直接関係の乏しい基礎的な事柄の伝達にならざるをえないので、時間的に研究を阻害することになる恐れがある。このことは、低年次の学生の教育に携わるときに、特に顕著に現われる。

(2) 教育上必要であるという理由から、あらゆる分野の研究者を一つの大学の教員として集めることは不可能であり、たとえ他大学との間で相互援助が行な

われたとしても、各教員の教育すべき内容は、自己の専門とするところよりも広い範囲にわたらざるをえない。したがって、教育のための準備にかなりの時間を割愛する必要が生ずる。

- (3) 研究者である以上、その最も得意とする領域に教育の重点をおくことは当然であるが、あまりにもこれが過ぎると、学生側では全体像をとらえることを忘れ、個別的知識に偏する恐れがある。

以上述べてきたように、研究者が教育に携わることには、大きな意義がある反面、研究・教育のいずれもが不十分になるなど問題の起こる可能性も秘めている。したがって、制度やその運営ならびに関係者の心構えによって、利点が発揮され、難点が克服されねばならないことを指摘しておきたい。

3-3-3 教育との関連における研究のあり方

以上述べてきたことから当然帰結されることではあるが、ここであらためて、大学における研究は、たとえ教育のためにという理由によっても、その独自性を失なうべきではないという点を指摘しておきたい。大学における研究は、それが教育に反映されるのは当然であるが、教育上必要性が薄いからといって、その方面の研究を制限したり、逆に教育上必要であるといって、その方面の研究をするように強制するべきではなく、あくまでその独立性が保たれねばならない。

第 4 章 総合大学の意義

大学が総合大学の形態をとることの意義は、いかなるものであろうか。このことを、さきに見た大学の二つの主要な任務である研究と教育の角度から検討した結果は、次のようなものである。

(1) 大学における研究は、さきに見たように、真理を探究し現実の総体的な認識を深めるところにその理念があるので、そこでは従来の専門分野のなわ張りにとらわれず、絶えず新しい角度からの研究が行なわれねばならない。

今日の学問の専門分化は、人類の長い学問の歴史から生まれたものであり、それは絶えず変化するのが当然である。学問の大きな発展の中では、ある専門分野の中心点が移動することもあり、他の領域に入り込むこともある。新しい研究の発展が、他の分野からの衝撃によって切り開かれることもしばしばある。

特に学問の進歩の急速な時期には、原理的な学問と応用的な学問の交流、相互援助ないし相互批判が、発展の重要な契機となる。

また、人類社会のいろいろな側面に画期的な新しい問題が起こっているような緊張した時代には、自然科学、人文科学、社会科学の間の研究上の協力と相互批判が特に必要となる。

これらの理由から、学問研究にとって総合大学という形態の大学が発揮する長所は少なくない。単に種々の学部や研究所が集まって一つの空間にあるだけでなく、相互に研究を交流して、総合大学の持っている潜在的可能性を積極的に実現するべきである。

(2) 第 3 章でも述べたように、大学における教育の特徴は、ただ過去の知識の集積を学生に伝えるのではなく、むしろ学生が創造的、批判的な意識を持って学問を習得するところにあり、したがって、研究方法を習得して将来に備えるところに重点がある。このため、大学における教育は、特に研究活動の現場と結びつかねばならない。そこでは、学生は単なる教師から教えられるのではなく、研究者である教師から学び、さらには一緒に研究を推し進めるための第一歩を踏み出すのである。大学の学生の中には、将来の研究の継承、発展を担当する者の外に、卒業後社会に出て専門職業につく者も多数いるが、これらの学

生もまた大学における研究態度をやがて実社会に生かすことができるだろう。

研究方法や研究態度を学んでおくことによって、将来現実の要請がどのように変化しても、学生時代の限られた習得知識や専門の範囲を越えて、与えられた課題に取り組みうる能力、弾力的な能力を持ちうるようになるであろう。しかも狭い専門分野に限らないで他分野の研究方法にも接しておくことによって、このような能力は一層高められるであろう。その意味で学生は、単に専攻の学問だけでなく、その専攻分野を含む広い分野の学問を総合的に習得することが望ましい。総合的習得という意味は、単に種々の分野にわたって知識を広めることでなく、ややもすれば失われがちな科学の総合性についての認識を深めることである。したがって、このためには特に諸科学の総合的研究を、総合大学がその長所を生かして推進し、その成果を伝達するような工夫が行なわれることが望ましい。

そのような伝達経路だけでなく、学生相互間の伝達の意味も軽視することはできない。専攻分野を異にする学生の相互作用が大きくなるように、制度的にも考慮が払われるべきであろう。

(3) 研究と教育の両面から見て、総合大学は、以上のような積極的意味を持っているが、もう一つの積極的意味として、総合大学と社会との関係の視点からの評価がある。すなわち、総合大学においては、学問の専門分野と社会とがすぐ短絡的に結びつくのではなく、専門分野は全体としての学問を通じて社会と関連するというような気風が生まれるだろう。たとえば、学問の自由のような問題について、ともに学問を研究し学ぶ者が、共通の同時代人的意識を持って、社会と大学との関係に対処することの意義も少なくない。

(4) 以上(1)、(2)、(3)に述べたような点を実現するために、総合大学の理想的な姿は、大学が共通して指向すべき積極的な意味を持っているが、既存の姿のままの総合大学が以上の点で長所を十分発揮できるという保証はない。既存の大学は、いわば一定空間に学部や研究所が集合しているに過ぎないきらいがある。総合大学としての長所を発揮するためには、教員個人や学生個人の努力が必要なだけでなく、大学全体として制度的にも工夫が加えられねばならない。

(5) 最後に、総合大学の内容や規模についても注意すべき点がある。

すなわち、総合大学とは、自然、人文、社会の3分野を備え、総合的機能を

発揮する大学を意味するが、しかし、総合大学であるからといって、あらゆる専門分野を持つ必要はないということである。包含する分野が広ければ広い方が良いとか、規模が大きいほど良いというような網羅主義は、弊害を生む可能性がある。各総合大学は、それぞれ特徴を持った学問を形成し、国全体として、あるいは国際的水準での協力関係を考慮して、その中で個々の大学の特色を生かすことを考えるべきであろう。

おわりに

以上、われわれの報告の第Ⅰ部は、大学の任務である研究と教育について基礎的な分析を行ない、あるべき方向を考察した。さらに、それを受ける形において、総合大学の意義をも考察した。

およそいかなる大学改革も、またそれについての論議も、本来、大学の任務である研究と教育についての考察から出発し、またそこへ帰るべきものであるはずである。この意味において、この報告で行なった考察は、直接の主題には含めなかった問題についても、間接的には、基礎的な角度から照明を当てることに役立っているはずである。たとえば、自治の必要性和そのあり方についての考察は、研究と教育の本質についての考察に基礎づけられるべきものである。研究は、科学的探究として自律性を持っていなければならず、この自律性の内容は科学的探究の発展の構造に即して理解されるべきであり、相異なる学説や見解の発生と共存、それらの間の活発な討論、そしてそれを媒介とする学問の発展を内に含むものである。自治は、なによりもまず、このような発展が最も豊富で生き生きとした仕方において行なわれることを確保し、促進するためのものとして理解され、保障されるべきである。そして、社会との間の関係および教育の部面についても、この基本的な理解と本文における研究と社会との関係および教育に関する考察とが基礎になるべきであろう。

このような意味において、この第Ⅰ部は、大学の理念の中でも骨格をなすわれわれが考える部分に関する報告であり、それは、われわれの報告の第Ⅱ部および第Ⅲ部の理念的な基礎となっている。

第Ⅱ部 大学の現状と問題点

はじめに

さきの第Ⅰ部で検討された「大学の任務」にひきつづき、ここでは大学の現状について分析をすすめることにする。

これは、第Ⅰ部に提示されたあるべき「大学の任務」に照らして、第Ⅲ部の「大学の未来像」を構想するにあたり、その中間に位置するものである。すなわち、大学の現状がいかにあるか、そこに現われている諸現象のよって来たる原因は何かをほりさげ、現行制度や研究・教育の進められ方が定着するに至った経緯、それと大学の任務とのかかわり、あるいはその背後にある考えなどを改めて顧みることは、大学の将来を考えるにあたって欠かしえない重要性をもつであろう。

京都大学一大学に限っても、この作業をつぶさにすべての分野にわたって、かつ多種多様な問題について遂行するということは、時間的制約を除いても、きわめて困難な課題といわねばならない。実際、現状分析の部会審議においても、あらゆる問題を網羅するというよりも、むしろ大学の任務や未来像の討議と並行しながら、それについての各委員の問題意識に立脚しつつ、ある程度しぼられた問題の分析から出発することとなった。

ときに、その問題意識は、各委員が日常的に経験している現状の欠陥に対する認識やあるいは日常の改善の努力と深く結びついていることは事実である。したがって、そのことはまたこの現状分析が、委員の構成範囲などからしておのずから一定の限界をもたざるをえないことも意味する。

また第Ⅰ部の「大学の任務」にも述べられているように、本来大学における研究、教育、管理・運営は、不可分に関連した問題であるが、最終的な統一を前提としつつも、主として教育と管理・運営については、それぞれ第2、第3部会の審議によることとし、第1部会は「主として研究の現状の検討を通じて未来像をさぐる」こととなった。しかし、当然のこととして、研究の状況の分析を通じて進められてきた第1部会の審議も、絶えず教育活動や研究者の自治組織、管理・運営の問題に直面することとなった。たとえば、第1章で扱われる学部などの区分の問題を論ずるにあたって、問題を研究面にしぼって、現

時点での個々の研究の水準と密度を能率的に高めるという観点からのみそのあり方をとり上げるとすれば、とかく学問がもつべき総体性、体系性、社会性などの重要な点を見おとしたり、安易に教育や管理・運営の機能を機械的に切り離すという危険に陥りやすい。これらの点に留意しつつも、さきにも述べたように、主として研究活動に沿って進められたこの現状分析は、教育や管理・運営については、研究との特に強いかわりのある場合にとどめるという結果となった。

さらに大学の現状分析としては、当然大学の事務機構あるいは一般職員に関する分析が、重要課題として含まれるべきであるが、それについても、主として研究の推進との関連においてのみ言及されるという取扱いとなっている。

第1章 学部など大学の組織区分の現状と問題点

今日、大学改革の試みの中で、多くの大学、特に総合大学の運営が、学部などの単位を基礎としてなされていることに議論の焦点が当てられている。われわれが検討に際して特に留意したことは、大学運営のこの「区分」の問題は、大学の自治のあり方に深くかかわる問題であり、また教育、研究の根本的なあり方につながる内容を含むものであるから、その分析はつねに大学の任務、理念に照らして慎重に行なわれる必要があるという点であった。

1-1 学部制度などの現状の欠陥に対する一つの視点

大学の運営における学部、研究所、教養部などの区分については、それぞれに固有の問題が存在するが、それは別に論ずるとして、大学の専門研究の基礎組織とされる学部、研究所の現状について、まず一つの素朴な批判として以下 a)、b)、c) の諸項に述べられるような点が問題とされよう。それはまた実際この審議においても、初期の段階において提起された問題点であり、その視点の是非の検討や論拠に対する再批判は、節を改めて1-2において詳しく行なうことにする。

a) 現在の学部は、その成立の歴史により差はあるにせよ、一般的にきわめて異質な分野を含んでいることが多く、ほとんど近縁関係のない教室の集合であったり、研究組織としての統一性に欠けることがしばしばである。学部が大きな分類による学問分野の点からも異質なものを含んでいる場合には、学部に研究組織としての意義があるとは考えがたいし、また類似の研究が各学部、研究所別に独立に行なわれているという非能率が指摘される。その一例としてたとえば心理学が挙げられる。それは、文学部、教育学部、教養部、人文科学研究soなど多数の部局において研究が行なわれている。また、化学の分野なども理学部、工学部、農学部、薬学部、医学部、教養部等にわたっている。しかし、少数の例外を除いて、それらの間には密接な協力関係が見られず、かつまた同一部局内においても、いくつかの研究グループがあっても相互の関係は希薄な場合が多い。このような、多数の同一研究分野が非能率的に並存しているという状況は学問的理由によるよりは、しばしば講座の増設や予算の獲得などの便

宜上の措置としてもたらされた場合が多いが、現在ではこの問題の含む重大性が十分認識もされない状況に立ち至っている。

以上のことと関連して、現在、講座や学科さらに部局をこえての共同研究や境界領域の研究は、現実の要請に比してもきわめて不満足な状況にある。それは制度としての部局の枠の存在が、たとえば同種の研究分野の研究者が、協同して部局をこえて概算要求を行なうなどのことを困難にしているという直接障害のほかに、大学院制度などによる若手研究者の所属を離れての自由な交流が行なわれたいことや、スタッフについても、定員の枠にきびしく縛られた講座が研究とともに教育の単位でもあることから、それに束縛されて、自由に場所を変えたり、新たな研究に踏みだすことを困難にしているなどの点が指摘される。

b) つぎに学部などの区分の問題と教育とのかかわりについてつぎのような点が問題とされる。まず専門教育課程について見るとき、従来それが「学部教育」と呼ばれるように、それぞれの学部が独立して責任を負う形で行なわれてきた。それは単に責任の形式を、各学部教授会が負うということにとどまらず、実質的にも各学部教育は相互にほとんど独立する形で進められてきた。学生の定員、入学、卒業の認定はもとより、カリキュラムについても学部相互間の連絡、調整はほとんど皆無に近い状況におかれてきた。学部間の学生の移動は、たまたま特殊な講義などに限り、一部の学生が自発的に他学部の講義を聴講する場合が、ごくまれに見られる程度にすぎず、とくにそのための便宜をはかる等のこともなかった。

また学生の所属学部の変更には、一般にきわめてきびしい条件が付けられてきた。大学入試時の成績、志望学部・学科の欠員の有無、さらにその時点における学力などが問題とされ、現実にはこれまで移籍の認められた場合は、学生総数の1ないし2%にとどまっている。

いくつかの学部においては、入学時からさらに細かく学科別に厳格な定員が定められており、学科間の教科の連絡、調整が少なく、学生の移籍もほとんど認められない場合が多い。このようにして現状は専門教育の段階においては、総合大学であることの特徴が積極的に生かされていない。

つぎに教養課程について見ると、現行制度においては、学生の定員、入学判

定を含めて、学部教授会が責任を負う形をとっている。しかしその責任のとり方は、部分的であったり、ときには学部の身勝手というそしりをまぬがれないような状況にあることが指摘されねばならない。たとえば上述のように学生定員の決定は、これまで学部の教授会が行ない、一方的に学部側の拡充計画に伴って学生定員がきめられ、教養部の許容条件などがほとんど配慮されなかった。また、学部が教養課程に責任を負うといっても、個々の学生に対する細かい配慮や勉学条件の確保、学生の要求への対応などの努力は教養部に背負わすという結果に終始してきた。このため教養部教員は、教育負担においては実質的にそのほとんどを負いながら、「学部の学生をあずかる」という表現に見られるように、その権限はきわめてあいまいにされてきたことが、指摘されねばならない。

c) 前項までは、現行の学部、研究所のあり方に対する主として研究および教育の面からの一つの批判的見解が述べられたが、同様に管理・運営面についてもつぎのような点が問題とされよう。

まず現在、9学部に分れているが、その規模の点についてみると、同じ学部という範疇の下に、たとえば、薬学部、教育学部のように他学部の一学科規模の小学部があったり、また工学部のようにそれに十倍する規模の巨大学部が並存しており、それぞれに問題をかかえている。学部という区分の一つの存在理由としては、大学の意思決定の基盤として、関連する研究分野の研究者の意思集約の機能が挙げられる。しかし工学部のような巨大学部の場合には、構成員が教授だけに限られている教授会においても、150名をこす大会議となり、とにかくその運営は儀式化し、実質的に自治の機能を果たすことは困難である。したがって運営の実質は学部以下の学科もしくは関係学科群の段階で進められているのが実状である。

一方、大学全体について見るとき、今日大学みずからが判断をし、行動を迫られている課題が山積している。にもかかわらず、さまざまの割拠する学部が学部自治の名の下にそれぞれが拒否権を保持するかのごとくに自己主張をしている現状においては、大学としての統一的機能をもつことは、ほとんど不可能に近い状況にある。

さて以上a), b), c)項にわたって述べられた現状認識の下に、このような欠陥を解決してゆく一つの構想として、現在の学部という枠はできるかぎ

りとりはずし，研究者の区分の単位は現行の学科規模の同一専攻ごとの研究者集団とし，その上に直接全学一本の管理機構を志向すべきであるとの主張がある。それは今日全国の大学改革案にかたり共通して指摘され主張されている学部解体，再編成の考えである。これに対し，上述のような現行の欠陥はそのまま認めながらも，それのよってきたる原因や解決の方向については，かなり相異なる意見もある。両者の対立する現状分析の視点を深めることは，今後のあるべき方向を見いだす上に有意義と考えられるので，以下にそれをやや詳しく検討することにする。

1-2 学部制度の背後の考え方と組織のあり方

前節（1-1）で見てきた一つの考え方は，まず現在の大学の状況として，学問各分野の急速な専門細分化，分析的方法の極端な進行に伴って，基礎においては本質的につながる学問分野が多くの部局にわたって分散し，独立して研究が進められている点を指摘し，その打開の方途として，改めて学問体系に沿って同一専攻ごとに研究者を再編成することが必要であると主張するものである。

しかし，そこに指摘された欠陥はそのとおりとしても，その打開の方途が必ずしも主張される方向にあるか否かに対しては十分慎重でなければならないし，また現行制度が慣行として長期にわたって行なわれてきた背景には，それなりの根拠があるであろうことが推察される。たとえば学問の専門分化に対置されるべき学問の総合性，学問の体系性とは果たして具体的に何を意味するかが問われねばならないし，また大学における研究の組織を問題とするとき当然大学の使命としての研究と社会とのかかわり方も大きな要素として考慮されねばならないであろう。

また制度の改革が有意義に進められる前提条件としても，現在個々の研究者のレベルで地道に共同研究などの努力が積み重ねられているかどうか，学問の追求の姿勢に問題はないかが問われる必要がある。このような実績の上に制度の改革が行なわれるのであれば，新たな制度も再び固定化される恐れがある。したがって，以下では前節の批判に沿って，改めて現状を踏まえつつ現行制度が採用されてきた背後の考え方をさぐってみることとする。

a) 学問体系——「基礎」と「応用」

まず研究の組織を考える場合、われわれは一般に研究活動を研究の対象と方法の二つの側面から見る必要がある。両者は機械的に分離されて独立に存在しうるものではなく、固有な仕方それぞれの性格を規定しあっている。適用される方法が異なる対象に対しても、その基礎において連関していることはきわめて一般的であるが、ここで重要なことは対象によってその基礎の現われ方が異なってくる点である。

これは、単に抽象的な論議ではなく、現実の研究現場の分析を通じて審議の過程でしばしば遭遇した問題である。たとえば農学部を見るとき、そこでの研究には、社会科学、自然科学の各分野が含まれており、あたかも小さな総合大学の観を呈している。現実にはそれらの多様な分野が農学の研究において、有機的に連関しているか否かには多くの問題がある。ところでそこで行なわれている化学、植物学、経済学等について見ると、それらは工学部、理学部、経済学部等におけるそれぞれの専門と、基礎において関連のあることは当然であるが、一方、質的に異なる側面を有することも否定しがたい。農学部における「木材」の研究は、理学部の植物学における研究とはおのずから異なる意義をもつであろう。もちろんそこにおいても研究が学問研究としてある以上、つねに個別の対象に「安住」することは許されず、より一般的普遍的法則への接近が不断に追求されねばならないが、そこでの研究は決して、基礎的法則の単なる個別への適用ないしは応用ではない。具体的対象である「木材」は、自然科学的な対象であると同時に、人間社会の生産活動の対象として見るとき、それは社会科学の対象でもある。

かくして、学問体系なるものは、完結した基礎的法則であるというよりは、自然や社会の具体的な対象の存在を反映して、多様な質によって特徴づけられる累層的構造をもって、絶えず変化の過程にあるものと見るべきであろう。

「学問体系に沿って、同一専攻ごとに研究者を再編成」というとき、ここでいう学問体系とは何か、同一専攻とは何をさすかがきびしく検討されねばならない。同一専攻なるものが、対象を離れて基礎的方法において共通する専門分野を意味するとすれば、それは一面的なとらえ方であって、結果的には、現実の対象との交流の希薄ないわゆる「基礎的研究」に傾斜し、かえって上に述べた意味での学問体系の総体性と全体への展望を見失う恐れがある。

b) 研究組織の区分と社会性

前項 a) では研究の組織を分析するに際して、「対象」の占める役割の重要性が強調されたが、それと深く関連して社会性の占める役割を考慮に入れる必要があろう。現存の学部や研究所の設立の経過はさまざまであるが、程度の差はあれ、時々の社会の状況と深いかかわりをもって誕生している。なかには国家の政策やいわゆる「社会の要請」にこたえる形の色彩の濃いものもあった。一方さきに「大学における研究と社会」（第Ⅰ部「大学の任務」2—2）において述べたように、大学は単に社会の要請に迎合するということではなく、学問自体の本性として、正しく社会性を保持すべきものであると考えられる。「真理の探究」は、われわれが自然や社会についての認識を獲得することによって、その法則性に則して、自然や社会に積極的に働きかけてゆく人間の実践につながる内容をもっている。しかも基礎的な認識過程とその成果の自然や社会への適用は、独立の過程ではなく、両者は深く関連してそれぞれが相互の発展の条件をなしているとみるべきである。

われわれの分析においても、さきの農学の例の他に、医学における「基礎と臨床」をどうとらえるか、また工学とは何かなどをめぐって、多くの議論がなされた。工学は、単に「より基礎的」な物理学や化学の応用ではない。もちろんそれらと不可分の関係にはあるが、より実践的に社会の生産体系や社会の課題に対応してそれ自身独自の学問の体系性と総合性をもつはずである。医学における基礎と臨床の関係がそうであるように、現実の要請（たとえば都市計画、エネルギー政策、公害への対処）に対して、決して既存の基礎的知識を単に応用すれば解決するといった性質のものではなく、それぞれの課題が基礎的研究の場合とは質的に異なった新しい一つの対象として現われるのであって、それに固有な方法が要請される。たとえば基礎的研究による知識を組織だてて、どのように新しい課題に対して総体的に適用するかということ自身が、研究の重要な内容となる。また多くの場合、基礎的には全く未知のため、手さぐりをもってしてもまず現実の課題を解くことが要請され、むしろそれに刺激されて、基礎的研究が促進される場合がしばしばである。

したがって、ここでも前項 a) で指摘されたように、「基礎」の現われ方は対象に応じて質的に異なってくる。むしろここでの新しい問題は、その対象の

もつ現実の社会との関連がきわめて深いという所にある。すなわち、上にみたように学問の本性からしてもわれわれは社会との交流にむしろ積極的でなければならないが、その際、社会の生産体系や社会の課題を反映して学問体系や研究が組織されるとしたとき、当然そこには高次の社会性が要請されることになる。さきの第Ⅰ部「大学の任務」でふれたように科学の成果が真に人類全体の福祉のために適用されるか否かについては、現実の社会においてはきわめて微妙な要素が多い。したがって科学の成果が社会に適用されるに際しては、単に個々の技術的進歩や社会の特定の「部分への奉仕」に陥ることなく、広範な人間の生存を真に豊かにするかについて長期的かつ総合的な判断が要請される。それは直接的にはたとえば工学の対象であっても、同時に、人文・社会科学の対象であることがきわめて一般的である。より卑近な例をとるならば、ある学部をどのような形で拡充発展をはかるかというような場合においても、まさに上に述べた真の「社会の課題」をどのようにとらえるかという問題に対する熟慮が要請される。そこでは学問体系が本性上社会性をもつのであって、「同一の専攻」をこえた広範な研究者の総合的な判断と相互の批判的検討が要請される。したがって、研究の組織を考える場合、狭い意味での「同一専攻ごと」の研究者の集団という観点に限定されるならば、学問の本質的にもたねばならない総合性、社会性がかえって見落される危険性があることに留意すべきであろう。

c) 教育組織と学部などの区分

つぎに1-1のb)項で指摘された教育と現行の組織区分の問題点を検討することにする。

(1) まず大学教育においては専門教育が大きな比重を占め、かつそれが専門研究の現場と密着した形で進められることが不可欠で、特に教育における密度の高い研究の要素の重要性に留意する必要がある。したがって少なくとも、大学の専門教育の組織区分は大すじにおいてさきにふれた教員の研究組織との対応関係をもつべきであり、現行制度は、本来そのような考えから出発したものと考えられる。

(2) 上のことと関連して、大学教育は単に幅広い教養と知識を与えるということではなく、学問の体系性や科学一般に占める個別科学の重要性が、教育課

程の中にも反映される必要があり，分野によって度合は異なってもカリキュラムの体系性や履修に際しての一定の要件が生ずることは当然であろう。

(3) 一方，教育においては，教員からの一方的な働きかけではなく，個々の学生の自発性とともて，同世代の学生相互の交流や同じ専攻を志す学生相互の切磋琢磨が現実にはきわめて重要な役割を果たすものである。それを保障するためには，学生相互間の意思疎通を可能とする一定規模の区分を設けることには意義がある。このことはまた教育活動などに学生の意思を反映させる上からも無視することはできない。現実の問題として，学習組織の最小単位が50名前後をこえるとき，学生相互の接触や意思集約が質的に困難の度を増すことが経験されている。大学教育においては極力学生の自発性が尊重され，学生の所属，履修条件などについて不必要な拘束は取り除く必要があるが，以上に述べた側面を無視するわけにもいかない。実際，現実の教育環境などを考慮するとき，一見学生に対する自由を保証するための措置と思われることが，反対に個々の学生を分断し，学生集団としてのまとまりを困難にするなど予期しない結果を導くことに留意する必要がある。

(4) さて以上に述べてきたことから，教育における学部や系などの学生の組織区分やクラス編成は無視しがたい必要性をもっている。しかし他方において組織区分の現状は，その本来の趣旨をこえた形で，さまざまの欠陥をもっていることは，すでに1—1に指摘されている。そのうちいくつかの欠陥は制度の変更や運営によってかなり改善される可能性があるが，同時にそれは教育の環境や条件に由来する点も見落すことはできない。たとえば一つの学部内においてもさらに学科ごとのきびしい壁がつけられている場合があるが，それに至った一つの要因として，ことに実験や少人数教育を必要とする分野においては，収容能力が挙げられよう。それに加えて特定分野への学生の集中現象が見られるが，その際 収容能力と志望者の差があまりにも大きい場合は，かえって機械的な定員制限を課さざるをえない状態となりやすい。その結果やがてそこに含まれている基本的な問題——たとえば本来各分野の学生定員はどのような基準によって定められるべきか，研究と教育の両面からみて分野ごとの教員の規模のあり方等——についての真剣な検討が忘れさられ，また教育環境の整備充実の努力が不十分なまま，ただきびしい学科間の壁やきびしい定員制限のみが残る

という現象が見受けられる。

また学生の専攻や教科の選択の自由を拡大することは、本来望ましいが、それが可能なためにはいくつかの条件が満たされる必要がある。まず上にも見たように、学生の移動を自由に受け入れることが可能な人的・物的な教育環境がととのえられる必要があり、かつ(3)に述べられた学生相互間の、あるいは学生と教員との間の意思疎通が十分行なわれうるような学生数、教員数および学生・教員比が確保される必要がある。すなわち、学生の自由な学習には、単に拘束を取り除くことだけでなく、十分ゆとりのある教育環境が必要である。現実の学生のおがれている学習条件を顧みるとき、全学の学生の半数をかかえる教養部の状況については、改めて第3章において述べられるが、教養部に比べれば良い条件にあると考えられている諸学部においてすら、学生控室や図書館設備など、学生が大学に定着するための最小限の必要条件すら満たされていないところがある。

d) 研究組織と大学の自治との関係

1-1のc)で挙げた学部とくに巨大学部の自治運営の儀式化の問題や大小さまざまな学部のそれぞれが拒否権をもつかのように割拠している状況には多くの改善されるべき課題があるという指摘は事実である。しかし、そのことをもって自治単位を学科、教室単位に細分化したり、大学の管理・運営を中央の管理機構にすべて集中するという結論を直ちに導くことは、また一面的といわざるをえない。それに対する学問の体系性、社会性からの批判は、a)、b)項で述べたが、ここでは管理・運営に焦点をしばって考えてみよう。

繰り返し指摘したように、大学の管理・運営は大学の使命である研究・教育が自立的かつ自由に発展できるための条件を確保することにその基本的任務がある。したがって大学の自治のあり方は、当然、研究・教育と不可分のものでなければならない。しかし次章以下でみるように、われわれの大学の各分野をみるとき、研究・教育のすすめ方は分野によって著しい差異のあることを見落すことはできない。それらの差異の中には欠陥として取り除かれるべきものも多々あるが、しかしその分野の学問の本質的な性格、たとえば社会とのかかわりの度合や学問の発展段階、あるいは一般的にその研究の対象の特殊性に鋭く依存していることに気づくのである。たとえば勤務形態や研究予算の執行につ

いて見ても、研究現場に応じてきわめて多様であり、したがって研究者のみならず、一般職員についてもそれに対応して多様な協力形態が要請されることになる。大学においては他の行政官庁などと異なっており、画一的ないわゆる「合理的」管理・運営が適用不可能な根拠の一つは、ここに存在している。また教員の人専権を含めて大学の自治の基礎がほぼ学問的性格を共通にすると考えられる学部単位におかれてきたことの本来の意義もここにあると考えられる。さらに大学の管理・運営が、通常の行政官庁の場合とは異なっており、これを中央に集中したり、一部の固定された人々にゆだねることは妥当でないとする考えの根拠は、2-4において検討する。

学部運営の中心をなす教授会の儀式化の問題について見るとき、それが単に学部の巨大化や自治の必然的な帰結であるか否かについては、より詳しく考察する必要がある。

実際、教授会の形骸化や儀式化の原因は、当該部局の末端にまでわたる研究・教育の現状が教授会に正しく反映され、くみとられる合理的な仕組みが真剣に追求されているか否かにかかわる場合が多い。現存の9学部のうち、4学部は教授のみによって構成される教授会しか持たず、残りの5学部では助教授もしくは専任講師が教授会または教官協議会に加わっている。しかし人事や学位審査は、一、二の学部を除いて教授のみによる教授会の専決事項となっている。同様の傾向は研究所についても見られる。さらに助手が部局の実質的決定に参加している場合は、二十数部局の中で二ないし三に過ぎない。

部局の意思決定が特に教授のみによって行なわれる場合、部局の末端に至るすべての事象についての管理・運営が、常に正しい認識をもって適切にすめられると期待することは、教授層の年齢構成や日常の職務環境からしても現実的ではない。会議の規模の巨大さはもちろん儀式化の大きな要因の一つであるが、それは運営の改善によってかなり変えうる余地があろう。関連する多分野の研究者や多様な世代からなる構成員をもつことや、部局の末端にまでわたって実情をくみとるような工夫は、すでにいくつかの部局で試みられてきているが、そのことは種々の構成員の相互の協力や批判を通じて大学の運営が独善に陥ることなく、自律性を確保していく上に望ましいことであろう。

つぎに部局の運営と大学全体の運営の関係について見るとき、現在の大学は

総体としてのまとまりと判断をもって、より意志的に行動する必要があると考えられるが、その場合も、全学にわたって研究・教育の実態を正しく反映して行なわれることが不可欠であって、安易な能率主義や中央集権化に走ることは、本来の大学の自治をそこなり 恐れがある。この意味において、学部自治と大学の自治は本来相対立するべきものではなく、むしろ研究、教育の自由は、両者によって重層的に補完されて、より堅固に守られると見るべきであろう。しかし、この項のはじめに挙げた指摘に見るように、現実には部局間の意見の調整にあたって各部局があたかも拒否権をもつかのように強い自己主張をし、全体としての行動がはばまれることはしばしば見受けられる。しかもそれが研究・教育とは無縁な要因によるものであったり、さらにそれが事なかれ主義によって黙視されとするならば、それは大学の自律性にとってゆゆしき問題であろう。しかしながら、このような欠陥も、また学部制度そのものの不可避的な帰結とみなすことは必ずしも適切ではない。学部のもつ権限を事項ごとに検討し、学部の審議を経るとしても、あるものは実質的な決定権をより広く全学的な機関にゆだねたり、あるいは学科など学部内のより小さな機関にまかせるなどの措置によって、改善しうる多くの余地がある。

第2章 研究の現場の現状と問題点

大学の現状分析にあたって、研究の現場が具体的にどのような状況にあるかを見ることは特に重要である。われわれが検討にあたって、強く印象づけられたことは、研究のすすめ方は専攻分野に応じて著しく多様であると同時に、またそのような差異の存在についての認識が、これまで相互にきわめて不十分であったという事実である。それは講座制などの運営、人事、後継者の養成に対する考え方、学位基準、若手研究者、助手の占める役割、研究費配分等々にわたって、ときにはきわだって異なる現象が見いだされるのであるが、それらはつきつめてゆくとそこでの学問対象や研究の発展段階に深く結びついている場合が多い。したがって、多様であっても、それらは相互に無縁ではなく、いくつかの典型的な類型に分類される性格をもっている。他方において、研究状況の多様性というとき、上に指摘した学問に固有な性格に根ざすものと同時に、学問の発展の論理とは必ずしも関係のない多くの改革を要する課題があることも強く指摘されねばならない。

本章では、研究の現場の問題のうち、なるべく全学に共通する類型のいくつかを例証的に概観することとし、そのうち特に固有な課題をもつ教養部、研究所、医学部附属病院、大学院制度については、それぞれに章を設けて、詳しく分析することにする。

2-1 研究推進の現状——講座制などの運営をめぐる

大学における研究、教育、自治の基礎単位として考えられてきた古典的な講座制は、一般的、抽象的には、学問の継承性、政治的権力からの圧力に対する学問の擁護、研究と教育との統一と自主性の確保などの積極面をもつ反面において、学問の固定化および閉鎖性をもたらすほか講座内での身分制、予算、人事、研究単位の画一性などにわたって改められるべき多くの問題をもつことが最近いたる所で論じられている。このような一般的な指摘はもとより重要であるが、本分析においては、古典的講座制が、現実に学問の諸分野において、どのように変形して機能し運営されているか、かつその変形をもたらした内的、外的諸要因は何かを一層明らかにすることに力点を置いた。実際そのような諸

要因を見ることなく、ただ古典的講座制の積極面あるいは欠陥を指摘しただけでは、今後それぞれを止揚して具体的な改革の方向を見いだすことは不可能と考えるからである。

さて全学にわたって概観するとき、講座制が研究上どのように機能しているかについては、それをおおよそ三つの典型に分類することが可能のように思われる。それのよってきた原因としては、それぞれの分野の研究対象が現時点において、どの程度の研究規模を要請しているかという学問的根拠による場合と、もちろんそれと関連はあろうが、かなりその学問分野での伝統的な学問のすすめ方に基づく場合、あるいは長期にわたるわが国の文教施策の欠陥に制約されて、やがて慣習化してしまっている場合などが指摘される。

(1) 個人研究の色彩の濃い場合

これは人文・社会科学の分野に多く見られる場合であって、たとえば法学部で指摘された「研究上は助手といえども干渉されず、指導されず」に象徴される。そこでは、講座の構成員は研究単位としてまとまるよりも、むしろ各研究者が自己の研究をすすめる独立の単位として、それぞれの関心と必要に応じて学内外の関連する研究分野の研究者とともに研究会などを組織する場合が多い。大学院生などは、このような独立した研究者への過程にあるものとして位置づけられている。

またそこでは、講座間や研究者相互間の学問的不干渉の原則が堅く守られ、少数者の学問も保護される反面において、相互の協力や批判が希薄になりやすい。その相互不干渉の結果、たとえば講座担当者が欠員となったまま長期にわたって補充されない現象が現われているが、これは学問分野相互間のあり方として検討されるべき問題であろう。

研究者の養成の観点から助手制度を見るとき、従来それは全国的な視野にたってその分野の研究者層の一員を養成するというよりは、当該講座の後継者あるいは教授の後任の養成という色彩が濃く、このような事情からその適任者が得られるまでは、助手ひいては助教授の席が長期にわたって空席のままに保たれるという場合も見られた。

また人文・社会科学系諸学部においては、助手定員をもたないいわゆる不完全講座が多いために、上に述べた欠員問題によるほかに、スタッフの年齢構成に

若手層を欠いた逆ピラミッド現象が現われている。さらにこの状況は、さきにくれたこの分野の個人研究の一般的傾向とあいまって、大学院生を含め若手研究者を層として研究活動にくみ入れるエネルギーの欠乏を招きがちである。たとえば新しい社会現象に対して、多くの分野が協力して総合的に研究を行なう必要がある場合にも、一般に積極性を欠くきらいがある。

研究予算の運営について見ると、講座は部局に配分される予算の積算の単位となるが、部局内においては、図書費などの最小限の必要共通経費をさしひけば、講座もしくは個人に配分される額は零に近い場合すらある。そのため研究費について見れば、講座の閉鎖性や講座担当者の独裁など入る余地もないという状況にある。したがって、部局外にわたる共同研究を推進しようとするとき、その費用は校費に期待することはほとんど不可能で、確率的にきわめて不確かな文部省科学研究費補助金などにもっぱら頼らざるをえない。

人事においては、講座制が強く働き、講座担当者の意向が大きな比重を占めており、講座担当者以外の意見の反映はきわめて乏しい。このことは、前章の1-2および本章の2-3にふれられているように、大学の運営、研究の推進という見地から問題となる点である。

(2) 講座の規模が実質的に機能している場合

理学、工学、農学などの自然科学系の多くの分野において見られる場合である。そこでは研究の基礎単位としてほぼ（実験系）講座程度の研究者のチームが要請され、研究上も制度としての講座制がかなり原型に近い形で機能している。

研究活動は、教授を頂点として、助教授、講師、助手などのスタッフのまわりに大学院生も含めて強固な研究チームが形づくられている。そこでは、大学院生も研究推進の重要な担い手であり、いわば欠かせない「戦力」として研究グループに活気を与えている。しかし、以下に見るように、これらの若手研究者の研究者としての権利は、彼らの果たしている役割に相当して認められているとはいいがたい場合が多い。研究のあり方について見ると、研究対象は講座ごとに細分化される傾向が強く、講座内部の結束が強いのに対して講座間の壁は厚く、同一学科内においても相互にほとんど交流のない場合がしばしばである。したがって将来性をもつ重要な研究が行なわれても、それが孤立し、大

きく発展しにくいきらいがある。若手研究者の中で助手層はいうまでもなく、大学院生もかたく各講座に拘束される結果となり、第1章で指摘したように、講座を離れてより広い対象にむけて外部の研究者と交流する機会が少なく、狭い視野に閉じこもりがちで、みずからを大きな学問体系の中に位置づけることが困難になりがちである。

研究予算（校費）は、部局内においては、まず学科単位に配分され、学科内においては講座別にはば文部省配当基準に沿って配分される。講座内部での使用の仕方はさまざまであるが、この分野で実際の研究活動に要する総研究費に対して、現在の経常的校費は到底それを充足しうる状況にはない。工学などのある分野においては、実際の研究費の中で校費の占める率は、2分の1程度にも達しないものと推定される。他は文部省科学研究費補助金や外部からの奨励研究資金などに依存している。

ところで、このような校費以外の研究費が、今日の大学の研究水準をまがりなりにも維持するための不可欠の要素となっており、現実には講座担当者がその調達役割を演じている。このことがしばしば教授の地位を特別のものとし、必ずしも研究活動とは関係なく、常に教授が研究活動の代表者として目される結果を招く大きな要因の一つとなっている。たとえば、文部省科学研究費補助金について見ても、必ずしも教授以外の研究者の申請が妨げられるわけではないが、その場合には現実的に採択される可能性が著しく小さいという懸念に基づいて、みずから控えるという場合が多い。さらに民間企業などとの関係においては、人的、物的交流——学生の就職、委託研究、奨励研究資金の受入れ——などの窓口としての教授のもつ影響力は大きく、それがひいては講座内の研究活動に対しても反映してくる。これに関連して、たとえば、講座内で行なわれた研究業績のすべてにわたって、実際の寄与とは関係なく常に教授名が定冠詞的に付されることが常識となっている場合もある。

つぎに、人事のあり方も、この分野で講座制度を実質的に維持する上で大きな役割を演じている。たとえば、助手人事については、講座内のスタッフの協議や学科の教員会議にはかられる場合が多いが、助教授、教授の選考に対しては、日常の研究においては助教授の独立がかなり確立されている所でも、教授層だけの意向でできる場合がほとんどである。また一般的傾向として講座内部

だけでかたまり，全国的な人事交流は乏しい状況にあるといえる。

(3) 研究グループ制の場合

自然科学のある分野，たとえば新しい生物科学や原子物理学の分野においては，かなり早い時期から講座制の運営から離れて，研究グループを形成することが試みられている。そこにいたる動機はいくつか考えられるが，その学問分野がそれまで個々の大学の中に根をもたない新しいものであることや，その分野の研究対象が大規模な粒子加速装置などに見られるように，講座やときには大学の枠をこえる予算と研究の規模を要するものであることが特徴的である。そこでは，もちろん各大学での研究集団が研究の基礎単位であるが，出発の当初から全国的な研究者の研究交流や共同研究が研究推進の上に大きな比重を占めている。

またしばしば，そこでは学問の急激な変化に伴って，若手研究者の研究活動において占める比重が比較的高いことも見落せない特徴である。したがってその場合，個々の大学を中心とした教授会や講座を主体として発展してきた古い意味での大学の自治という考えよりは，むしろ講座制や教授，助教授などの身分制に拘束されない研究者の自治という考えが強い。

このような研究グループ制は，いくつかの講座が新設された場合などに比較的容易にもちこまれている場合もあるが，古い機構の中に形成されるに際しては，いくつかの段階を経ているのが一般的である。その際は講座の実質的改廃以前の段階で，まず講座をこえて学科規模で若手研究者（助教授・講師・助手，大学院生など）が相互に連繋し，その場では教授とも対等に処しうるような「教室会議」などをつくり，予算，人事，将来計画などを審議し，実質的に決定してゆくことから出発している。

新しい研究グループ制においても，グループを構成する諸層は，もちろん同質であるわけではなく，研究指導者層・中堅研究者層，そして養成段階にある若手層などからなるが，それらは相補的で異質な役割を演ずるものと考えられている。実際，研究一般を通じて研究グループは，その時点での研究成果をあげることの課題とともに，絶えず学問研究の創造性を保証するためには，みずからの研究組織を学問的にいつも新たに再組織してゆく必要がある。その際，若手研究者の養成という一種の「教育活動」が，とりもなおさず研究活動と不

可分の関係にあって、常に研究のすすめ方の視点や幅を拡大し、また既成の研究者自身の再教育や相互の間に作られがちな壁をとりはずす上に重要な役割を果たしている。このような認識が、実際に若手研究者層の示す研究業績とあいまって次第に広くゆきわたるにつれて、研究グループの構成員として対等の権利が確立されてきたといえるであろう。

ところで、講座制を実質的に廃止して研究グループ制を確立してゆく過程においては、上に述べたように、講座内で教授が掌握していた予算や人事に関する権限を教授からとりはずし、これをより広く学科規模の研究者（ある場合は大学院生を含めて）全員の合議によって決定するように改めるなどして、講座制の欠陥を取り除く反面において、講座制度の下でこれまで培われてきた積極面をどのように新しい体制の中に継承してゆくかが大きな課題となっている。たとえば、少数者の学問を保護することや、研究と教育活動の統一などの重要性は、研究グループ制の下ではややもすれば見落されがちであり、絶えずその危険性を克服する努力が要請される。

また現実の条件の下では、研究グループ制の長所が、十分生かされないうらみがある。それぞれの研究分野の進展の状況に応じて人員ならびに研究費を弾力的に配分しようとしても、長期にわたって固定化されている限られた総枠の中では、きわめてわずかな自由度しか残されていないというのが実情である。たとえば、研究計画に応じて予算を審議し、配分しようとしても、実際の予算が各グループの考えうる最低必要額の2分の1あるいは3分の1にも達しない状況の下では、学問的評価が実際の配分に有効に生かされることはきわめて困難になる。しかし、このような困難はあるが、かかる試みを通じてそれぞれの研究グループの枠をこえて、全体の研究についての認識を深め、みずからを位置づけるための努力が重ねられている。

以上、われわれは講座制の現在の運営を主として研究面から三つの類型にわけて考察してきた。現実はいうまでもなくいっそう複雑であり、ここに挙げた三つの場合はまさに典型にすぎない。

いずれにせよ、講座制に伴いがちな弊害は、主として当該分野の人事や予算の執行が、講座担当者である教授によってもっぱら行なわれ、実際に研究・教育において重要な役割を果たしている他の人々の意思が不当に無視されるとい

う点である。また平常時はそのような極端な形をとっていない場合であっても、教授とその他の人々の間に意見の相違が生じてくる場合には、講座担当者という潜在的な権限が顕在化し、学問的な是非とはかかわりなく、一般に教授以外の人々に圧迫が加えられる可能性が高い。

しかし、われわれが講座制の存廃を根本から問題にしようとするとき、反面において、過去講座制の下で培われてきた学問研究のすぐれた慣行があるとするれば、それは慎重に再評価される必要があろう。その第一は、上述のような独善と閉鎖性に陥る危険をはらみつつも、少数者の学問の擁護という点で果たした講座制の役割が指摘されよう。この点は社会科学などの分野にかぎらず、学問研究の第一線の様相が急激に変わる今日の一般的状況に照らして、いわゆる陽のあたらない学問分野に対する長期的な正しい評価と保護がいっそう重要となる。第二に、これと関連して、固定化の危険をもちながらも、講座制が研究推進の単位と学問の骨格とを確保する上に果たしてきた役割が挙げられよう。このことは講座制とは異なる学科目制の特質を考えればいっそうはっきりする。後者はその内容からして一見、上述の講座制に伴いがちな独善性、閉鎖性、固定性をもたらす危険を内包しない反面において、それは、研究を行なうことを保障する機構ではなく、主として教育を目標とする組織であるといわねばならない。講座制の下では、身分制の弊害をもたらす危険性はあるとしても、実質としては研究推進にとって不可欠ともいえるべき指導者、中堅研究者、若手研究者という研究のチーム編成の基礎単位を保証している。さらにまた本節の c) で述べたようにすでに実質的に講座制を廃して研究グループ制を実施している分野においても、その背後を深く考察するならば、講座制と研究グループ制はいわば二重構造をなしている。すなわち、一方において上述の講座制度のもたらしがちな独善性、閉鎖性、固定性を、いくつかの講座の集合である学科などより大きな規模における身分制によらない全研究者の合議制と、その下での研究グループ制によって極力取り除きつつ、他方その分野の学問研究の比較的長期にわたる骨格を背後の講座制によって潜在的に位置づけているものとみなすことができよう。これはもちろん過渡期における一時的形態とも考えられるが、いずれにしても学問研究の組織は、複雑かつ微妙であり、長期的にみて講座制を改廃してゆくことが正しいとしても、それに代わるべきものは単に画一的な制

度いじりによって得られるものではなく、これまでの講座制の功罪についての慎重な検討をはじめ、過渡期の措置をも含めた長期的な計画とそれぞれの分野での研究者の忍耐強い努力が要請されよう。

2-2 研究予算などについて

(1) 最小必要経費と現状

これまでしばしば指摘してきたように、人文・社会科学、自然科学を問わず研究予算の不足が顕著である。ただそれへの対処の仕方はきわめてさまざまであり、ある場合はそれに順応してみずからの研究活動の幅を規制したり、あるいは積極的に外部資金の導入をはかる場合などが見られる。大学の財政は、本来人事権とならんで学問の自律性と自由な発展にとって根幹をなすものであることを考えるとき、われわれはこの問題にいっそう真剣に立ちむかう必要がある。

現在、国際的に一定の研究水準を保つのに最小限必要と考えられる研究予算は、現行校費総額に対し、経常的研究費についてみれば、自然科学系においてはほぼ数倍程度と考えられる。ただし、人文・社会科学系においては、桁違いの開きが感じられている分野もある。

また現在、大学には自然科学系を中心にかなり大規模な施設が設置されているが、いずれの場合もそれを維持する技術系職員が不足しているのと同時に、維持費についてもきわめて不満足な状態にある。そのため本来の施設の機能がきわめて不十分にしか果たされていない場合が多い。

(2) 研究旅費について

さらに研究旅費についてみると、現状はスタッフの年2回程度の学会出張をすら満足にまかなえない状態である。いうまでもなく全国的な研究交流は学問の発展に不可欠であり、この面での抜本的な改善が望まれる。また第6章に述べるように、大学院生には研究旅費が制度上全く保障されていない。これは大学院生の研究上果たしている役割に照らして、早急に改善されるべきである。また教員についても野外の研究・教育のための旅費の保障は皆無である。

(3) 外部研究資金について

現在、自然科学系のある分野においては、経常的校費とほぼ同額に達する外部からの研究資金に依存している場合があり、いわばそれ自身が経常的な性格

をもつにいたっている。しかも、その外部資金の受入れの手続きはきわめて形式的で、かつ安易に流れているうらみがある。実際、研究資金——奨励金、補助金、委託研究費など——を提供する主体は、現実には企業や官庁などの場合が多いと考えられるが、第Ⅰ部「大学の任務」の中で述べた大学の公共性に照らし、そのことが「部分的な単位に仕える」危険につながりがちであることに對して、きびしい姿勢が望まれる。すでに一部の部局においては、外部資金の受入れに際しては、その導入が適法であるか否かという形式的判断以上に、それのもたらす意義について研究者の間にひろく検討されるような実質的手続きがとり入れられている。

2-3 若手研究者・助手などの問題

2-1においてすでに述べたように、これまで講座制度の枠の下で研究補助者として位置づけられてきた助手の客観的状況の変化が、まず指摘される必要がある。最近、新制大学院課程が完全な規模において動き出して以来、ほとんどの分野において、助手の供給源は少なくとも修士課程修了者、なかには博士課程修了者に及んでいるのが現状である。学問の分野にもよるが、学部卒業後5年間たち博士課程を経た者は、実際に第一線の研究活動に關与するに足る能力を身につけ、またすでにそのような業績をあげつつある場合がかなり一般的である。したがって従来の学部卒あるいは諸種の専門学校卒のいわゆる研究・技術補助者としての助手のイメージは適合しなくなっている。また、教育活動においても、助手は、学部学生との間に有形・無形の親近關係をもち、教授・助教授と学生との間の年令や思考の隔絶をうずめる上にも、中堅教員の教育上の役割とは相補的な、積極的役割を果たしている。また大学院生に対する教育活動においても、特に研究の進展の早い分野などにおいては、助手の果たす役割は顕著である。

2-1で概観したように、現在若手研究者あるいは助手の置かれている状況は、そこでの研究の態様と強く關連して全学にわたってさまざまである。一般に自然科学系の分野に多く見られるように、研究がチームワークで進められている分野においては、大学院生から助手にいたる若手研究者の研究上果たす役割はきわめて大きい。研究にとってある意味で必然的な専門分化に伴う研究活

動の枠の狭隘化という傾向に対して、研究者として新たに育ってくる若手層は、研究グループに新しい研究分野や視点を持ちこむ源泉である。また、より直接的にいて、特に実験などを伴う分野においては、この層をぬきにして限られたスタッフの力で現在の研究活動の規模を保つことは、到底不可能といえるであろう。にもかかわらず、そのような分野においても、若手研究者の研究者としての権利が認められているとはいいがたい。われわれの分析を通じて、教員人事にあたって、若手研究者の意見はごく一部の分野を除いて、全くとり入れられておらず、また助手の採用はもっぱら当該講座の教授の意向によってなされるという場合が一般的である。研究者人事をはじめ、研究推進上の重要な事項の決定に際して、分野によって特殊な場合はあるとしても一般的には、若手研究者の意見がとり入れられることは、有意義であり、そのあり方は今後十分検討されるべきであろう。

つぎに、人文・社会科学系においては、これとはかなり異なった形でいくつかの問題が指摘されねばならない。まずこれらの分野では、本来非実験系講座である場合が多いので、助手定員が実験系の半数である上に、全く助手定員を欠く不完全講座が数多く見られる。これまでに繰り返し述べてきたように、不満足にせよ一応身分的に保障された若手研究者としての助手層が、研究集団に著しく欠けていることは、いかなる分野においても学問の進歩にとって好ましいこととは考えられない。また助手層が講座の後継者として位置づけられ、その適任者が得られないという理由によって長期にわたって多数の欠員が放置されていることは、今後十分検討されるべきであろう。

最後に、助手の地位を一般的に不明確な状況にとどめている要因の一つとして、次の点が指摘されよう。すなわち助手という範疇の下に、分野によって一方では大学院生の指導をも含めて十分独立した若手研究者から、他方技官に近い研究補助者までさまざまな場合が包含されている点であり、次節b)で述べる研究補助者一般の問題とも関連してそのあり方が検討されるべきである。

2-4 中堅教員の研究条件

第I部「大学の任務」では、大学の教育にたずさわるすべての教員は、まず研究者であることが不可欠であり、研究に基盤をもつ教育を行なうべきことが

強調された。この観点からするとき、教養部教員の今日おかれている特殊な状況がまず指摘されねばならないが、これについては第3章において詳しく分析する。ここでは主として学部における教員の研究条件に焦点をあてることにする。

ここ数年来、特にいわゆる大学紛争以来、大学の教員、なかでもこれまで大学の運営一般に中心的な役割を果たしてきた中堅の教員層の極度の多忙による研究条件の著しい低下が指摘されている。また大学内部の人的関係の悪化——特に若手教員層と教授層との間の離反現象——のもたらす研究環境の悪化が見られる。さらに相対的に見て、最近十数年の自然科学系の分野の研究条件の伸びに比べて、人文・社会科学系の研究条件の停滞が顕著となっている点に留意するべきである。

a) 研究・教育と管理・運営の問題

まず教員の研究活動外の多忙の要因としてはさまざまな点が挙げられよう。学部・大学院などの教育、そのあり方に関する再検討などの委員会活動、大学の管理・運営や「産学協同」など社会とのかかわりなどについての長時間にわたる審議、その他学生とのいわゆる団交に見られるようなきわめて困難な忍耐を要する接触等々枚挙にいとまがない。実際そこでは大学の使命としての研究・教育の最も根本的な理念にかかわる問題から、日々の具体的な教育実施、教育環境の整備にいたる諸作業にわたって、従来慣行として行なわれてきた事柄に対して、いちいち白紙に立ち帰って再検討を迫られているのが実情である。

これらの中には、過渡期における一時的現象と考えられるもの、またはその根本的原因が大学内に閉じず社会につらなるものなどが多い。しかし、今日われわれが直面する事態のむつかしさは、その原因がたとえ大学外の、たとえば文教政策の欠陥にあるとしても、ただそれを指摘することによっては責任を免れないところにあるといえよう。むしろ今日まで大学をそのような状況に放置してきたことへの教員の責任が問われるという形となって現われている。実際、過去十数年にわたって、戦後の著しい科学の国際的な進展に応じ、わが国の研究の水準を高めることは、大学の教員にとっていわば至上命令に近い要請であったといえよう。しかしその条件の確保のため、分野によっては、いわゆる「社会の要請」に便乗して、学生定員の無計画な増員とのひきかえによって、研究施

設や教員の充実を不本意ながら達成してきたという点もあったことは否定しがたい。

しかしいずれにせよ、現実の教員の研究時間の著しい圧縮を打開するため、最近の一つの特徴的な考え方として、管理・運営面は、研究・教育とは切り離し、これを少数の教員に委任して、大多数の教員は研究・教育に専心できるようにしようとする試みがある。しかしこの行き方は、事態を一時的に処理することはできても、大学のかかえる本質的な矛盾や困難の解決の方向に接近するとは考えがたい。すなわち、大学の管理・運営は、大学の本質的な任務である研究・教育の円滑な遂行のために行なわれるものであり、前者を後者から機械的に切り離すことは、それが究極の意義から遊離して機能する危険性を本質的に含んでいるという点に重大な欠点がある。この観点に立つならば、管理・運営は、基本的には、研究・教育に責任を負う教員によってなされるべきである。また、それが一見学問と直接かかわりのない実務的な内容しかもたないように見えても、管理・運営を一部の教員に固定、集中して委任することは、教員が管理・運営のみのために存在するものでない以上適當ではない。この点が通常の行政官庁の管理・運営と著しく性格を異にするところであると考えられる。

以上のことは、決して個々の教員の具体的な研究・教育、管理・運営の負担を調整したり、日常の運営を科学的、合理的に進める工夫と努力を行なうことを否定するものではなく、むしろそのような工夫と努力が積極的になされるべきである。

また現在の大学の事務のあり方に関しても、不必要な煩瑣や実情に合わない手続きがかなり多く、これが中堅教員の活動にとって必要以上の負担となっている面も見受けられるので、この面での改善にも工夫が必要であろう。

2—3で述べたように、最近若手研究者・助手層の研究・教育の両面にわたる実績の高まりを背景に、若手教員の中から、従来の講座制に基づく身分関係による拘束や教授の独善に対する強い反発が現われている。過渡期としての特異現象の様相もあるが、極端な場合、教授・助教授との研究上の一切の協力は拘束であるとする風潮も見られる。とくに自然科学の分野においては、複数の教員・研究者の協力やチームの編成は研究推進にとってきわめて重要であるが、現状は、上のような極端な場合を除いても、現在助手が研究補助者から独立し

た研究者に変わりつつあり，上述のようにそれは正当な根拠と意義をもつものであるが，その反面において本来あらゆる研究分野に共通して欠かせない研究補助者，技術系職員の不足がいつそう深刻な問題となっている。

他方2-1で法学の分野に関して指摘されたように「研究上は，助手といえども干渉されず，指導されず」の立場が古くから貫かれてきたところでも，新しい問題が生じている。一般に人文・社会科学系の分野においては，自然科学の分野に比べて，個人研究の色彩が強く，研究は個々の研究者によって遂行しうるものと考えられがちである。しかしこの分野においても，最近の実証的研究の重視の傾向や研究情報の量の増大に伴って，たとえば文献調査活動は研究上きわめて重要な役割を果たしており，通常の図書館要員の充実はもちろん，さらに研究者の研究内容に深い理解をもち，研究者と一体となって文献・資料の整理・調達や調査活動に協力する補佐員の必要性はきわめて高いが，現状は皆無に近い。

さらに人文・社会科学系では，若手研究者の数が中堅研究者に比べて相対的に少なく，自然科学系における研究室とは異なる研究形態をとる場合が多い。しかしそれは単に学問の性格に基づくとはいいがたく，人文・社会科学系においてはとくに研究予算をはじめとして，建物面積等が著しく不足していることなどに起因する点を指摘する必要がある。これまで人文・社会科学系は，自然科学系に比べて，人的に少数ですみ，物的諸施設もさほど必要でない分野であるという誤った観念が支配し，研究者自身がまたそれに甘んじてきたうらみがある。

c) 教育負担の過重

大学紛争以来，一方で学部学生の専攻所属の自由度を拡げることが試みられ，そのためにある分野においては学生の集中現象が現われている。他方全分野に共通して，学部教育に研究的要素を高めるべく改善が行なわれているが，これらのことが相乗して，一般に教員，特に実験などを伴う分野の教員の教育負担が，最近著しく大きくなっている。

また，人文・社会科学系においては，従来は多人数の学生を集めて，大教室で講義をする形態が主であったのに対して，最近は一特に初学年次から少人数教育——たとえばゼミ形式——の必要性が高まっている。しかし，これに十分

にこたえるには、教員・教育補助者、多数の小教室、図書館などの人的・物的条件が緊急に整備される必要がある。

さらにまた大学院の課程が整うにつれて、教員の負担は著しく高まっている。第6章に述べるように、種々の理由から最近多くの分野で大学院への志望者数が急速に増大し、それに伴って大学院生の実員も増加している（過去10年間の増加率は、修士、博士課程を平均してほぼ2倍）。そのため、教員の充実が配慮されないまま出発した新制大学院の矛盾が最近特に顕著となり、個々の教員の研究活動を圧迫している。

以上概観してきたように、現在教員の研究条件は多様な要因によってきわめて不満足な状態にあるが、このことがまた他分野の教員、研究者との間の学問的交流を行なうゆとりを失わしめ、境界領域の研究や共同研究をおし進める上にも大きな障害となっている。

2-5 教員の人事交流

a) 人事交流の現状

大学における教員の人事あるいは人事交流は、研究・教育の双方に深くかわるが、ここでは主として研究面から人事交流の問題点を考察する。

京都大学の教員人事が、他大学などとの程度の交流の下に行なわれているかについて見ると、京都大学の教員のうち全学的には77%が京都大学出身者であり、学部・教養部では82%、研究所では65%となっている。また京都大学出身者のうち、一たん学外に転出した者は26%である。

一般に、人事の交流の意義は、研究機関について見れば、学問の発展の固定化を防ぎ、絶えず新しい要素を外部から導入するところにあると考えられる。また研究者個人としても、それが新しい研究の発展の契機となり、視野を広める結果をもたらすことが期待される。その際、人事交流を通じて各研究機関がもつ積極的な要素を交換するという考えのほか、その研究機関にとって望ましくない要素の停滞を除去してゆくという考えがあり、後者については、人の問題がからむ場合には、實際上困難な問題が生じてくる。

現在京都大学の内部において、任期制など制度としての人事交流を実施している所は、比較的少数に限られており、しかもそこにはかなり考え方、目的の

相違が見られる。一部の共同利用研究所において行なわれている任期制は、全国の研究者の合意の下に、助手から教授にいたるまで、期間に若干の相違はあるが、一律に任期がつけられている。そこでは人事に際して、任期が終了した時点の転出をも十分考慮して、若い優れた研究者が意識的に採用され、所員は全国各研究機関の研究交流や、研究会を組織するというサービスなどの任務を負っている一方、二、三の人文・社会科学系で実施されている任期制は、その対象が助手のみに限られており、任期の間に研究者としての適性を判断し、好ましくないと判断された場合は排除するという考えに基づく場合や、2-1で指摘したように、不完全講座に起因する助手の不足を平等に負担するという目的の下に行なわれている場合が見られる。前者にあつては、多くの場合、助手の任期終了時の審査は、教授（ときには助教授を含めて）のみによって行なわれている。このような場合、しばしば学問以外の面にまでもわたって研究者の間に不必要な心理的拘束や身分的従属関係を生む恐れがある。

一方、制度として確立された任期制を採用していない所でも、個々の人事に際して、公募などによって全国的な視野に立って、場合によっては外部優先の立場を尊重しつつ、人事交流がはかられている分野も見られる。

b) 任期制の問題点

任期制は人事交流を積極的に促進する有効な手段である。しかし、それがうまく活用され、期待される成果をあげるためには、いくつかの原則と条件が確立される必要がある。これまで多くの分野で任期制の功罪が論じられているが、以下に問題点を指摘する。

- 1) まずそれが学問研究の自由な発展という目的に沿うものであるためには、その制度の採否が、関連する研究者の自由な意志に基づくものである必要がある。さらに、任期制は、これを法令に基づく制度とはすることなく、もっぱら研究者自治によってその円滑な運用をはかっていくことが望ましい。ただし、この場合においても法律上教員の身分保障はむしろ現行のまゝにしておくことが必要である。
- 2) 任期制の下で、研究者の評価、審査が行なわれる場合には、これがどのように行なわれるべきかが最もむづかしい問題の一つである。任期制の本来の趣旨からすれば、全研究者がその対象となるべきであり、職階によっ

て一部の研究者のみが任期を付せられ、任期の付せられない研究者層によって閉鎖的に審査される形は望ましくない。

- 3) 学問の交流と相補的に、各大学の伝統的な特色を発揮するという重要な課題が満たされる必要がある。
- 4) 任期制は、次の地位の獲得に際して必ず業績審査を伴うものであるから、そのために、研究者の間に好ましくない競争現象や秘密主義の弊害をひきおこしたり、ややもすればスケールの小さな研究に走らせたり、研究業績至上主義に陥らせる危険性がある。
- 5) 人事交流を実質的に促進する手段として、内部昇格を禁止すべきであるという意見がある。しかしこのときは、その適用を受けない教授に対しては、たとえば任期制を適用するなどの措置を考慮すべきであろう。しかし、その際とくに 3) の課題とのかねあいが配慮されねばならない。
- 6) 全国的なこれまでの任期制度の経験からすると、任期のきた研究者を受け入れるべき空席が全国的にきわめて少ないという困難がある。任期制が円滑に行なわれるためには、各研究機関に常に空席のゆとりが確保されているか、あるいは全国的な規模で、研究者が自主的に運営しうる定員のプールをもつような新たな制度の導入がはかられる必要がある。
- 7) 研究者の移動の可能性は、年令が高まるにつれ、種々の困難が増大する。特に 5) の指摘のように教授の任期が問題とされるとき、任期終了時の予想される年令などからして、移動はいっそう困難である。これに関連して、むしろ教授の停年を問題にし、現在の画一的な停年の時点にピークに達する給与体系にかわって、より早い時点において最高の処遇に達するよう給与体系の改善や停年の幅を考慮すべきであるとする意見がある。

2-6 技術系職員および研究補佐員の問題

a) 技術系職員について

2-3 に述べた若手研究者としての助手の問題とは一応独立した課題として、研究を補助する技術系職員が著しく少ないことがほとんど全分野にわたって指摘される。講座に伴う技術系職員の定員がそもそも少ないことと並んで、その待遇が教員に比べていっそう劣ることが、生涯にわたってこの種の職にとどま

る人材を確保することを非常に困難にしている。したがって、この種の定員を増加させるとともに、その待遇を抜本的に検討する必要がある。さらに待遇面以外に、次の問題点が指摘される。すなわち、教員に比べて組織が確立されていないために、これらの人々の意見が集約されることが困難である。そのためもあって研究者との間の意思疎通が必ずしも十分でない。したがってその組織と意思集約のあり方は今後十分検討される必要がある。

b) 研究補佐員（定員外職員）の問題

現在京都大学には約600名に及ぶ総長発令による定員外職員が勤務している。これは全職員の20%に近い数であるが、この率は研究現場に近づくにつれ、定員内一般職員の半数に及ぶ場合がしばしばである。これらの職員は、その勤務内容や形態が、定員内職員とほとんど変わらないにもかかわらず、身分的・経済的にきわめて不安定な条件に置かれ、人件費も校費から支出されている。これは、もともと乏しい研究費に対して無視しえない大きな負担となり、ある部局においては総予算の30%に達する場合がある。しかもこの定員外職員は、主に研究現場に多く、中央の事務系現場に少ないことから、その実態を正確に把握することが困難であり、これまで真剣な対処がたちおくれている。

このように、乏しい研究費等からあえて定員外職員を採用せざるをえない大きな理由は、最近における大学の研究と教育の規模の拡大と質の変化に対して、それをささえる一般職員の定員が、従来は国立学校設置法、近時は総定員法の規制によって、きわめて不十分な状態に置かれてきたからである。その実例として、昭和37年度以降過去10年の講座、部門、学部学生、大学院生、教員の増加率がそれぞれ30%、58%、55%、96%、41%であるのに対し、一般職員定員はわずかに18%しか増加していないことが挙げられる。これに加えて、近年における建物・大規模設備の急増に伴う維持管理業務の増大があり、さらに研究・教育の規模の拡大と質の変化に伴い管理やその他の事務が単なる数字上の増加以上に増大するものであることや、研究・教育では現業的性格が強いことを考えると、現在の一般職員の定員数が、大学がその機能を果たす上にいかに不足しているかがわかる。

第3章 教養部の現状と問題点

京都大学においては、現在、いわゆる一般教育^{*}を担当する組織として教養部が置かれている。この教養部の現状を分析し、問題点を指摘することが、本章の目的である。ただし、一般教育を含めた京都大学における教育のあり方については、すでに本委員会が答申を提出しているので（「教養課程の改善について」京大広報624参照）、ここで要求されるのは、主として教員組織としての教養部について検討することである。

しかしながら、教養部について検討をすすめるに先立ち、まず教員組織としての教養部に与えられている基本的な性格、およびその性格に基づく検討方法の制約が明確に認識されなければならない。すなわち、京都大学に置かれている学部、研究所、教養部等の組織のうち、学部や研究所が大学における専門的な研究の基礎単位として成立し、それと関連する教育活動を営んできたのに対し、教養部は、本来、一般教育を担当する組織として設置され、維持されてきたのであって、研究には疎遠な存在として取り扱われてきている。したがって、研究および教育を任務とする学部等に関して前章までになされた検討は、教育を主たる任務とする教養部については、そのまま当てはまらない場合が多い。換言すれば、教員組織としての教養部の現状分析および問題点の指摘もまた、いわゆる一般教育の問題を離れては、なされえないのである。むしろ「そもそも大学教育に一般教育は必要か否か」、「一般教育はいかにあるべきか」といった問題の検討を経て、はじめて「一般教育を適正に実施するために、教養部のごとき教員組織は必要か、またそれはいかにあるべきか」を考えることが可能となる。本章では、そうした視点に立って、あえて前述の本委員会答申との重複をいとわず、以下の検討をすすめることとする。

* 「一般教育科目」という名称との混同を避けるため、専門教育に対比されるべき「一般教育」という名称に代えて、「一般教養教育」ないし「教養教育」という用語がえらばれることがあるが、本章では公用語である「一般教育」を用いる。

なお、教養部の現状を検討するためには、その管理・運営や学生、職員の問題にも触れるべきであるが、第Ⅱ部の冒頭で説明したごとく、ここでは本章の考察に必要な範囲で言及するにとどめたい。

3-1 一般教育の必要性と理念について

上述のような視点に立つとき、教養部の現状について第一に問題となるのは、一方でいわゆる一般教育の必要性が広く認められておりながら、他方で一般教育の理念について、教養部を構成する教員間のみならず、京都大学全体を通じて明確な合意が存在しない事実であろう。

このような合意の不存在の理由は、一つには、一般教育という概念が旧制大学ないし旧制高等教育機関の自主的な発想として出てきたものでないことに求められよう。そもそも新制大学の発足を含む学制改革そのものが、連合国の日本占領政策の一環として手掛けられたものであり、その過程で米国から派遣された第1次教育使節団により、日本の旧高等教育機関が、専門的ないし職業訓練的な知識の伝授を偏重してきたことに対する反省として、はじめて一般教育の必要性が提唱されたのである。しかし、一般教育なる概念は、その後日本側関係者の間で種々の論議を呼んだものの、昭和24年新制大学が発足する頃には、一般教育の必要性そのものは、少なくとも制度上の承認をうるに至った。すなわち、新制大学における教育の最大の特色は、専門教育とならんで一般教育が義務づけられていることにあり、新制京都大学においても、発足の当初から一般教育課程の授業が開設されていたのである。そして、以後の実施過程で種々の問題はあったものの、専門教育に対置されるものとしての一般教育の必要性は、今日では広く承認されているとってさしつかえなからう。ちなみに、教養部が最近行なった調査によれば、新制大学卒業生で現在京都大学に勤務している者も、その多数は、一般教育の存在意義を積極的に評価している。

しかるに、新制大学の発足後20余年を経た現在でも、一般教育の理念については、大学関係者の間に必ずしも一致した見解があるとはいいがたい。一般教育の目的ないし理念に関する既存の考え方を大別すれば、次のようなものが挙げられよう。

(1) いわゆる専門との関連で一般教育をとらえる見方であって、学生個々人の

専門が、人生ならびに全学問体系の中でどのような位置づけを有するものであるかを正しく認識させることにある，とする見方

(2) 専門との関連を離れて，広く一般的教養を修得させ，総合的自主的判断能力をもった社会人を養成することにある，とする見方

(3) 上の(1)(2)の両者をともに含めて，一般教育の目的とする見方。もっとも，(1)と(2)とを結合するとしても，その場合に，両者を単に並列的に存在させるのか，あるいは，(1)を基盤とし，(1)を通して(2)の理念の実現をはかるのか，など種々の形態が考えられよう。

かつて月曜会において行なわれた報告によれば，学部専任教員の間には，「一般教育は専門教育の基礎・準備である」，「一般教育はひろく知識をふかめるためにある」，「現代社会では専門に徹することによってのみ教養は修得できるのであって，両者は切り離しえない」などの考えが混在している。また，教養部で行なわれた一般教育のあり方に関する公聴会でも，「特定の専門教育を受ける者にとって，他の専門分野の知識を得ることが，一般教育である」とする考え方に対し，「いかなる専門教育を受ける者にとっても，その共通の基盤となる一般教育が存在しうる」との見解が提出されている。再び教養部が最近行なった調査から引用すれば，一般教育の目的について，「専門科目を学ぶために必要な基礎能力を得る」とする者と，「種々の学問の認識方法を学ぶ」とする者が相半ばしている。

そもそも一般教育なる概念は，専門教育なる概念に対置されるべきものとして提唱されたのであって，後者の意味・内容を明確にすることなく，前者の意味・内容を問うことは，それ自体問題であろう。つまり一般教育理念の混乱は，いわゆる専門教育をも含めた新制大学の教育理念の混乱の反映である，と見ることも可能である。

したがって，一般教育の理念を明らかにするためには，一体，新制大学は，学生に特定の専門分野の基礎的ないし応用的な知識を修得させる施設であるのか，それとも専攻分野にとらわれない一般的な教養人の育成を目的とするのか，あるいはこの両理念の融合をはかる場であるのか，またそうした融合は一つの大学の枠内で可能なのかといった諸問題を根本的に検討することが要請されよう。それは，とりもなおさず，一般教育のみならず専門教育を含めた新制大学

の教育理念についての根本的検討を意味するであろう。

3-2 一般教育の実施をめぐる努力の問題点

一般教育の理念が不明確であることに次いで、教養部の現状に関する第2の問題点は、そうした理念を明確化し、不十分ながら一般教育をその理念に沿って実施して行こうとする努力が、大学全体として慢性的に不足してきた、あるいは不適切でありつづけたことであろう。このような努力の不足あるいは欠陥には種々の形態や原因が考えられるが、以下それを教養部以外の部局、ことに学部にかかわるものと、教養部自体にかかわるものに二分し、それぞれについてやや詳しく検討してみよう。

3-2-1 学部側の努力の問題点

まず京都大学の教養部以外の部局、ことに学部にかかわるものとしては、各学部が、新制大学における一般教育の意義を積極的に理解しようとせず、一般教育の実施に主体的に取り組まなかったこと、旧制大学以来の学部中心的な大学観を固執し、大学運営のなかで学部を教養部に優先させる発想から抜け切れなかったこと、さらにその反映として、学生およびカリキュラムの問題を、実質的にはともかく、形式的には学部の専決事項とし、教養部をきわめて便宜的な存在としてしか取り扱わなかったこと、などがあげられる。

前節で説明したとおり、戦後における教育改革そのものが、日本のイニシアティブによるものではなく、また一般教育の理念も日本の旧高等教育機関から自発的に出されたものではなかった。専門的な研究と知識伝授をこととしていた旧制大学の学部の目に、新制度下で義務づけられた一般教育が、大学にとって異質なものと映じ、学部がこれに積極的に取り組む意欲をもたなかったのは、あるいは当然だったかもしれない。京都大学の場合にも、新制度の発足時から新入学生に対して一般教育課程の授業が開講されたが、これを担当したのは、旧第三高等学校の一部教員および他の旧制高等教育機関からいわば雑多に寄せ集められた教員の集団であって、旧制大学の学部専任教員はほぼそのまま新制大学の学部専任教員の地位に座りつづけ、もっぱら専門教育に従事してきたのである。もっとも、新制度下において学部の専門講義担当者が教養部の一般教育科目を講じた事例も皆無ではない。しかしその数はきわめて少なく、その内

容も類似専門領域の基礎知識の羅列に終わるのが常であった。旧制大学出身の学部専任教員が一般教育について論ずる場合、ともすれば旧制高等学校のイメージに基づいた発想をしがちであるが、これは新制大学の教育理念に対する無理解を示すものにほかならない。旧制高等学校におけるリベラル・エジュケーションは、ごく少数のエリートを対象とした教養教育的な色彩が濃く、現在のように専門知識の細分化が進む一方、学令人口の2割前後が大学教育を受けている状況下では、一般教育の理念を評価する基準として不適当なことが多いのである。

また、学部こそ大学の中心的存在であるとする考えは、京都大学全体の組織のなかで教養部の地位をきわめて低いものとする結果を生じてきた。たしかに、次節で検討するとく、一般教育を担当する専任教員の集団として、教養部のごとき職員組織が必要であるか否かは、それ自体重要な問題である。しかし、現実にもそのような教員組織を設けながら、その専任教員を大学内の他部局の専任教員と区別し、かれらの研究・教育上の取扱いに格差をつけることは、結果として一般教育を軽視することに通じる。京都大学教養部の歩んできた道は、このことを雄弁に物語っている。さきにも述べたとおり、現在の教養部の前身となった教員集団は、新制大学の発足にあたって、なんらかの明確な教育理念を実現すべく形成されたのではない。それは、旧制大学の観念からすれば異質的な存在でしかない一般教育をとにかくも実施せねばならない必要に迫られた各学部が、便宜的にスタートさせた教員の集団であった。しかも京都大学では、この便宜的な教員集団をその後ながく京都大学「分校」に配属させる方針がとられ、人事・財政を含む分校の運営は、全学的な機関である分校審議会の手にゆだねられていた。分校審議会は、主事、副主事のほか、各学部専任教授各1名、補導（学生）部長および若干名の分校専任教授で構成され、歴代の分校主事はすべて学部専任教授中より総長が任命していた。もっとも、学部の講座数や学生定数の増加に伴って、分校専任教員の数が増加した結果、昭和29年には京都大学の内部措置として、分校が教養部と改称され、分校審議会に代わって教養部教授会が設置された。だが、この教授会には各学部から1名ずつ派遣された併任教授が参加しており、また教養部長の職も昭和38年までいずれかの学部専任教授により占められつづけた。教養部の専任教員が教養部長の職に

つくのは、国の法令上「教養部」の制度が公認された昭和39年以降のことである。

ところで、学部中心的な大学観は、京都大学における学生およびカリキュラムの取扱いに最も端的にあらわれている。繰り返し指摘したごとく、教養部は一般教育を担当する組織として存在してきた。けれども、この組織は教員および職員のみで構成され、これに所属する学生は存在しないのである。京都大学における学生定員の決定、入学試験、授業、修学年限、学士号授与、転学部等学生にかかわる諸問題はすべて各学部の専決事項とされ、学生は学部学生として入学し、在学期間を通じて学部学生でありつづける。また現行法令では、学生は、在学中に一般教育科目、基礎教育科目、外国語科目、保健体育科目および専門教育科目をそれぞれ所定の単位数以上履修するよう要求されているが、京都大学において各科目にどのような講義を開講するかは、現行制度上、各学部教授会の定める学部規則により決せられ、教養部はこのうち専門教育科目以外の科目の「授業および試験」を担当する組織として位置づけられているにすぎない。しかも、4年の在学期間を教養課程（前半）と専門課程（後半）に等分し、前半にいわゆる教養科目（一般教育科目、基礎教育科目、外国語科目および保健体育科目）を履修する建前がとられてきた結果、学生は、あたかも教養課程が専門課程の準備期間であり、かつ、前者は後者より学問的内容の低いものであるかのごとき印象を受けやすい。現に、学生のなかには、教養科目は適当に履修しておくが、専門教育科目の履修には力を注ぐといった傾向が見られるし、学部専任教員のなかには、所属学生が専門教育科目を履修し、就職まで決まったので、落第した教養科目の単位を与えてやって欲しい、と教養部専任教員に申し入れる者がある始末である。さらに各学部とも、それぞれの所属学生に対し、教養課程の2年次において相当数の専門教育科目を履修することを求めている。これは、学生の教養科目の履修を圧迫する弊害をもたらし、また学生が教養課程における学習を軽視する傾向を助長している。大学教育の現状で、専門知識の修得が中心的な位置を占めている事実是否定しえないとしても、入学に際して学生のえらんだ専攻分野が、真にかれらの性向や能力に最適である保障はない。本来一般教育は、個々の学生に対し自己のなした選択の適否自体を反省させる契機を含んでいるにもかかわらず、上述のごとき学部の姿勢は、この重要な

機能をまっ殺する結果を生んできたのである。

3-2-2 教養部における努力の問題点

もっとも、教養部専任教員の側にも、一般教育の実施に対する努力が不適切であつたらみがなくもない。こうした努力の不適切さないし欠陥にも種々のものが考えられるが、以下特に、一般教育のあり方に対する体系的・長期的なビジョンの欠如、教養科目の内容に関する検討不足、さらにいわゆる一般教育科目の現状の三者について、やや詳しく考察しておこう。

前節で見たように、京都大学における一般教育の現状については、教養部以外の部局、ことに学部の方に帰すべき問題も多い。だが断わるまでもなく、これについて最大の責を負うべきは教養部である。その意味で第一に問題となるのは、教養部専任教員の間に、一般教育のあり方に対する体系的・長期的なビジョンが欠落している事実であろう。現在、京都大学教養部では、一般教育科目、基礎教育科目、外国語科目、保健体育科目の4種の科目が開講されており、一般教育科目は、さらに人文科学、社会科学、自然科学の3部門に分けられている。いまそれぞれの内容はさておくとしても、一体、これら4種の科目は一般教育の実施に不可欠絶対のものであるのか否か、それぞれの科目は他とどのようにつながり合うのか、それらは全体としていかなる総合性・体系性をもつのか——こうした問いに教養部専任教員がどこまで自信をもって答え、かつ、どれほどの自信に基づいて講義に臨んでいるのか、実ははなはだ疑問である、といわざるをえない。これら教養科目の構成や配分は、「大学設置基準」で定められたものであって、教養部専任教員が個別にあるいは集団として種々の努力を積み重ね、その検討や改良を積極的に推進してきた結果として存在するものではない。もっとも、一般教育のあり方について、たとえば京都大学を中心に関西地区の教養部専任教員有志による一般教育研修会が過去に幾度かもたれたことはある。しかしながら、この種の研修会で参加者全員の同意を得るようなビジョンが確認されたためしはなく、ましてこの種の試みが教養部全体として組織的に取り組まれたことはない。教養部の専任教員は、各人各様の世界観、教育観に基づくさまざまなイメージをいだきながら、それぞれ自己に割り当てられた学科目の授業と試験にあたってきたのが実情である。学生にとって、教養科目が、種々の学問分野の断片的な知識の並列以上のものでなく、せいぜい

将来の専攻分野の学習の基礎・準備的な意味しかもちえなかったのは、けだし当然というべきであろう。

一般教育のあり方に対する体系的・長期的なビジョンの欠落とならんで、個々の教養科目の内容に対する検討が不足してきたことも、主として教養部の責に帰せられるべき問題であろう。既述の現行4教養科目のうち、基礎教育科目は、当初から教養科目に入れられていたものでなく、昭和31年に制定された大学設置基準により、専門教育の基礎または準備のための科目として新しく追加されたものである。京都大学においても自然科学系の各学部は、自己の所属学生に相当数の基礎教育科目の履修を義務づけてきたのであるが、現実はこの科目の授業と試験を担当してきたのは、多数の教養部専任教員にほかならない。だが、基礎教育科目は、その性質上、専門教育の一部をなすものであって、一般教育をこととする教養部の専任教員が、これを担当することには疑問なしとしない。

また外国語および保健体育についても問題がある。外国語については、これを思考方式の練磨を兼ねた一般教育科目とみる見解と、自国語以外の言語で知識を修得する手段であるとする見方が並存してきたが、前者の見地からすれば、教養部における外国語教育の現状は、必ずしも理想的なものとはいえないし、後者の見地からしても、教養部における外国語教育が、各学部における専門教育のなかで不可欠の要素として生かされているかどうか、大いに疑問である。さらに保健体育については、これを専門教育科目とみなしがたいからといって、直ちに教養科目に加え、しかも大学生活の前半にその履修を要求することは、保健体育の性格から考えても問題であり、また保健体育の授業内容についても種々改善の余地が残されているように思われる。外国語および保健体育は、それぞれの大学教育ひいては日本の教育制度全体のなかにおける位置づけを明確にし、その意義が十分に発揮されるような措置を講ずるべきであろう。その際、これら科目の現担当者から、大局的な見地に立った建設的な発言のなされることが切望される。

ところで、一般教育の実施に関する最大の問題は、現在教養部において一般教育科目として開設されている諸講義の実体であろう。既述のごとく、一般教育科目は、人文科学、社会科学、自然科学の三つの部門に細分されているが、

このうち自然科学（数学を含む）部門の講義は，その多くが専門教育の基礎・準備的な意味合いをもたされてきたことは，否定できない。本委員会の「教養課程の改善について」と題する答申の発表以前は基礎教育科目とされていた自然科学部門の諸講義が，発表後，一般教育科目として扱われながら，準必修の性格を与えられているのは，その証左である。いまかりに，物理学，化学，生物学等の講義は，それぞれの学問対象および研究方法に規制された一定の内容をもつべきであって，そうした内容を教授することこそ一般教育の理念にかなうとの立場をとれば，聴講学生の専攻区分に応じて幾種かの物理学，化学，生物学の講義を設けることは，かえって一般教育の理念に反する結果をもたらすともいえよう。だが，それが京都大学教養部における自然科学系一般教育科目の現状なのである。これとは逆に，人文科学，社会科学の両部門では，原則として全学部の学生を対象とした同一内容の講義が開設されている。しかし，全学部の学生を対象とすることは，講義の内容を一般的・概論的なものとしがちであり，講義内容の定型化・固定化を招いて，学生の興味をそぎやすい。これを防ぐため，講義内容を特殊化・流動化することは，一方で教員に過大な負担を課し，他方で一般教育科目の講義と専門教育科目の講義を区別しがたいものとする。しかも，京都大学教養部にあっては，人文科学，社会科学両部門の一般教育科目担当教員数は，教養部の全専任教員の2割に満たぬ少数であり，開講科目数でも，全体の14.5%に過ぎないにもかかわらず，履修単位の関係で，聴講学生の総数は，人文，社会，自然の3部門とも大差ない。かくして，前2部門では，大教室を用いたマス・プロ授業に頼らざるをえない。人文・社会系列の一般教育科目が，教養課程ひいては大学の全教育課程のなかできわめて影の薄い存在でしかありえない所以である。もっとも，たとえば「現代国家」とか「現代社会」のごときテーマを，歴史学，法学，政治学，経済学，社会学等の立場から多角的・相関的に分析する総合コース的な講義を教養部において開設することは不可能ではない。それは教員側に相当の準備と緊密な協力体制を要求するであろうが，一般教育の目的実現のためには大いに奨励されるべき試みであろう。しかるに，これまでのところ，一般教育担当教員たちが，自己犠牲を払ってでもこうした企画を意欲的に推進し，実施した例は，皆無である。

3—3 教員組織の問題点

前節までに見たとおり，京都大学における一般教育の現状は，種々の問題を含んでいる。だが，このような一般教育の現状ないし問題点は，その多くが，教養部という教員組織の現状ないし問題点の反映である。裏から見れば，教養部という教員組織は，京都大学において一般教育の置かれた現状を集約的・象徴的に表現している，ということもできよう。およそ制度はなんらかの理念に基づいて存在する。一般教育の理念に混乱があり，かつそれを実現する努力が不備なところに，一般教育を担当すべき確固たる教員組織はありうべくもない。つまり京都大学教養部は，一般教育を担当するための，まさに便宜的な教員集団として発足させられ，維持されてきたのであって，この事実を離れて教養部なる教員組織の問題点を検討することは不可能である。そうした前提を踏まえながら，教養部の教員組織にかかわる諸問題を，以下，教養部専任教員の定数と配分，専任教員相互の学問的つながり，身分区分の順に考察し，最後に教養部のごとき教員組織の必要性そのものについて検討してみよう。

教養部が一般教育を担当するための便宜的な教員集団として発足させられ，便宜的な教員組織として維持されつづけたことは，その専任教員の定数および配分の問題に，きわめて明白にあらわれている。昭和24年新制京都大学が発足した当初，54名であった教養部（当時は分校）専任教員の定数は，現在170名を越えているが，これは一般教育の理念をよりよく実現するために増員されたものではない。教養部専任教員の定数は，もっぱら学生数（全学部1・2回生の合計）を基準として定められており，いずれかの学部の学生定数増加に伴って増加されてきたにすぎない。しかも学生1人当り教員定数は，現在までのところ，ほぼ $\frac{1}{26}$ であって，この比は，法学部や経済学部と比較しても2分の1以下，他の人文・社会科学系学部や自然科学系学部と比べると数分の1である。かような条件下で，教養部専任教員の教育負担（授業ノルマ）は，ややもすれば過重になりやすく，これを防ぐためには，多数の非常勤講師に依存せざるをえない。とくに大学設置基準により学生数50名程度のクラス単位で授業するよう定められている学科目（語学，数学等）の場合は，全授業の約3分の1が非常勤講師の手でまかなわれている。そこで，かりに教養部専任教員の定数増加が認められたとしても，増加分は，外国語ないし基礎教育科目

(たとえば数学や自然科学の実験コース)の担当教員へ割り当てられねばならぬ必然性が強い。このことは、間接的に、一般教育科目担当教員数の増加をばむ結果を生み出し、ひいては多人数講義に頼りがちな一般教育科目の授業をいっそうマス・プロ化する傾向に拍車をかけてきたのである。また保健体育科目は、その性質上、大学教育全体のなかで軽視されがちであったが、京都大学教養部においても担当教員の授業ノルマが最も高く、かつ非常勤講師への依存度も最大の学科目となっている。いま教養部専任教員(昭和46年4月現在の実員による)の担当科目別構成をみると、一般教育、基礎教育、外国語、保健体育の各科目の担当教員数は36:85:63:12の比率となっている(ここでは、自然科学系および数学の担当教員を基礎教育科目担当者として算定したが、この両者にあっても、一般教育的講義がいくつか開講されているので、この数値は多少の流動性をもつ)。このような人員配分は、上述のようにして形成されてきたものであるが、果たしてこれが一般教育の実施に最もふさわしい教員組織のあり方だといえるであろうか。

教養部専任教員相互の学問的つながりの問題もまた、この教員組織の便宜的な性格を如実に示している。繰り返し指摘したとおり、教養部の教員構成は、本来各学部の所属学生に対し一般教育を施す目的に沿ってできあがってきたものであって、一般教育、基礎教育、外国語、保健体育の4科目の担当教員が、混在して一つの教員組織を形成していることに、なんの学問的な必然性もない。この事情は、たとえば学部の新講座が増設されたり、附置研究所が新設される場合と、根本的に異なっている。その結果、教養部専任教員は、相互になんの学問的なつながりももたないことが多く、これは異なる学科目の担当教員間のみならず、同一学科目担当教員相互間にもあてはまる事実である。つまり教養部においては、同一学科目の担当者同志でも相互の学問的業績を的確に評価し合うことがきわめて困難な状態が、ある程度恒常的に存在するわけであり、異なる学科目の担当者相互間では、この種の困難はさらに増大する。したがって、教養部専任教員の人事に関し、「教養部全体に共通する学問的業績評価の基準」を設けることは不可能に近く、結果として、文字通りの年功序列方式がとられやすい雰囲気をかもし出している。現在、京都大学教養部専任教員の人事については、教授会が選考委員会を選出し、この委員会の報告に対し投票で可否を

決める手続きがとられているが、上述の諸条件を考えあわせれば、この手続き自体に問題がないとはいいがたいのである。

人事の基準と関連して、教員組織としての教養部については、いわゆる教員の身分区分も大きな問題を含んでいる。前章までに検討したごとく、講座(研究所にあっては部門)制に基礎を置く各学部ないし研究所の場合、教授、助教授、講師、助手といった専任教員間の身分区分は、それなりに学問的な存在理由をもっている。教授は、各講座に関する重要事項を処理すべき権限と責任を与えられ、通常、他の講座構成員の学問的指導者でもある。しかしながら教養部の場合、こうした条件は原則として存在しない。後にも見るように、京都大学教養部では、講座制でなく学科目別が採用されているが、学科目制の問題を離れても、本来教育のための組織である教養部の専任教員は、こうした身分区分になじまない性格をもっている。現在、法令上、26を数える教養部の学科目のなかには、数学、英語、物理学のように担当教員数が25名を前後するものもあり、反対に社会統計学や中国語のように1名しかいないものもある。しかも、担当教員数の大小にかかわらず、教養部専任教員は、原則として個々人が独立した教育者、研究者であり、同一学科目担当教員の間でも学問的な師弟関係は稀にしか見受けられない。さらに教養部においては、授業ノルマが教授、助教授、講師を通じて学科目ごとにほぼ同一であり、場合によっては行政的な職務にも三者が対等に従事しているため、このような身分区分は、無意味どころか有害な存在とさえなっている。ちなみに、現在教養部の教授会には、専任の教授、助教授、講師のほか、助手および教務職員も参加している。教養部の専任助手は、教養部が教育を任務とする建前のゆえに、その定数が極度に少ないのみならず、職務的にも、教授等の研究を助けるよりも授業の補佐をなす機会が多く、事実上、学生の実験、実技の監督・指導にもあたってきている。教務職員の勤務内容も助手と変わらず、助手の定員不足を補うため、事務職員の定数を借りる便法として、この職名が利用されてきたにすぎない。

ついでながら、このように各専任教員の独立性が強く、しかも助手、教務職員が少数のうえ、授業の補佐をその主務としているので、教養部においては、個人的な研究の自由が大幅に保障されている反面、たとえば自然科学系学科目の専任教員が大型プロジェクトの研究を進めることは極度に困難である。もと

もと教育のための組織であるとはいえ，これは教養部専任教員の研究活動にとって大きな制約となっている。

ところで，一般教育の理念をめぐる混乱はさておくとしても，一般教育を適正に実施するためには，教養部のごとき教員組織が絶対に必要なのであろうか。この問題を検討するためには，おそらく，現在の教養部専任教員の教育者および研究者としての地位を，学部ないし研究所の専任教員のそれと対比することが有益ではないかと思われる。

既述のごとく，旧制大学以来の学部中心的な思考方式の背後には，大学における研究は教育に優先し，かつ，研究，教育を問わず，専門的なものは一般的なものに優先する，との暗黙の了解が存在するようである。専門研究者たる学部専任教員は，一般教育者たる教養部専任教員よりも「大学人」として優先すべきであるとの発想は，実はここから出てくるのではなからうか。現在までのところ，京都大学の各学部が講座制に基礎を置いているのに対し，教養部は学科目制に基礎づけられている。たしかにこれは，教員個人当りの文部省配当研究費および旅費に関し，学部専任教員が教養部専任教員より約2倍も有利に扱われてきたことを意味する。だが，このような差別の心理的な裏付けは，予算の制度的配分に先立って，すでに存在していたのではなからうか。京都大学の専任教員の間で，教養部に勤務することが必ずしも歓迎されなかった事实は，そうした心理の存在を裏書きすると考えられる。しかしながら，現在の教養部専任教員も，本来，一般教育の担当者たるべく特別の学問的訓練を受けたわけではなく，いずれかの学問領域の専門家として研究に従事してきているのである。だがかれらは，たまたま教養部に配属されたがゆえに，自己の専攻分野の諸問題について，より一般的あるいは基礎的な観点から学生に解説するよう要請されているにすぎない。だとすれば，学部や研究所に配属されたかれらの同僚たちも，かれらと同じ程度に一般教育を担当する能力をもつはずである。また，研究者として見れば，教養部専任教員の多くは，教養部以外の自己の出身学部や関係研究所とつながりをもちつづけている。そしてかれらの研究者たる能力を判定する基準は，学部ないし研究所に勤務するかれらの同僚たちの研究能力を判定する基準とおそらく同一であるべきだろう。すなわち，教育者としても研究者としても，教養部専任教員を学部や研究所の専任教員と区別す

る必要は、全くないと結論しえよう。

本委員会の答申「教養課程の改善について」によれば、一般教育と専門教育は相補的な性格のものであって、いかなる専攻分野の学生にとっても「一般教育」であるような固有の学問領域は存在しない。専門および一般というのは、いずれも相対的な概念であって、ある学生にとって専門教育であるものは、そのまま他の学生にとって一般教育たりうるのである。また、第Ⅰ部「大学の任務」によれば、大学において教育者はすべて研究者でなければならず、研究者もまた教育者たりえなければならない。これらの趣旨からすれば、「教育者としても研究者としても、教養部専任教員を学部や研究所の専任教員と区別する必要はない」とする前述の結論から、さらに進んで、「一般教育を適正に実施するために、ことさらに現在の教養部のごとき教員組織を設ける必要はない」との結論が導き出されるであろう。一般教育と専門教育の関係を上述の答申のごとく理解するかぎり、いかなる専攻分野の教員組織も、専門教育とならんで一般教育を担当しうるからである。

もっとも、一般教育を実施するために、現在の教養部のごとき教員組織が必要でないと結論することは、現存の学部組織が専門教育とならんで一般教育を適正に実施しうる、ということまでも意味するものではない。あるべき大学教育のなかにおける一般教育と専門教育の問題は、教養部の枠にも既存学部の枠にもとらわれないで、十二分に検討されるべきであり、その際、従来学部の壁に妨げられがちであった数種の専攻分野にまたがる総合的教育および総合的研究の重要性が、特別に留意されるべきであろう。さらに、指摘済みのごとく、あるべき大学教育、ひいては教育体系全般のなかにおける外国語、保健体育の問題についても、慎重な検討を加えることが要請されよう。

第4章 研究所の現状と問題点

4-1 研究所設立の経過、趣旨と内部構成の変遷

京都大学における諸研究所の設立の経過を見ると、さまざまな形態をたどったことが見られる。特に古いものには現在とられている設置過程とは異なったものがある。たとえば、その前身が学部附属の製造所・実験所・大学の施設や学外の公私の研究所であったものが核となり、発展しあるいは統合され部局としての附置研究所にいわば昇格したものがそれである。これに対し、新しいものにはそのような前身がなく新設されたものが多い。

いずれにせよ設置の基本的趣旨は、その時点において重点的に発展を促進すべき研究課題（それは学問上の要請のみならず社会的な要請に応ずることが直接の目的であったこともある）、境界領域の開拓、総合的研究などで、しかもそれがいまだ学問として十分体系化されていなかったり、あるいは、必要設備が規模として大きすぎたりして、教育の義務を伴った学部の教員組織や研究形態では、研究そのものと教育との調整が困難であるものについて、独立した部局をつくり、それに専念する研究者を置いて学問の進歩に寄与しようとするものであった。しかし設立以後、その組織・運用の実態がその趣旨に十分適合したものであったかどうかは、問題のあるところである。

たとえば制度上の問題としては、戦前設立された研究所にあっては、官制上、助教授以下の定員が主体であって、専任教授の定員の配置はきわめて少なく、また研究予算についても課題ごとに申請して配分を受けるといような形をとっていた。また一般に、学部の教授が所員として参加して「研究室」が形成され、いわば学部・講座の出店の集まりという形をとることも多かった。そしてそれはそれなりに成果をあげてきたのであるが、この間に研究所教員と学部教授との間の研究所に対する見解の相違から、研究所人事や運営をめぐる摩擦を生ずるに至ったこともある。特に、設立の古い昇格型の研究所の中には、研究所内の研究・人事・運営等の実権を学部専任の併任教授が握り、研究所内に獲得した「研究室」を既得権として相続させ、定員を学部人事のプールのごとく取り扱ったりする弊があった所もある。戦後学制の変革に伴

い研究所にも専任教授定員が順次配置され、組織も現在の部門制、すなわち文部省により正式に認められた一つの研究単位として機能しうるような予算人員をもつ部門の集りという形がつくられてきたのであるが、古い研究所においては旧時代の意識がぬぐわれず、上述の弊が相当長期間残存していた。また形式的には部門という建前になっていても、その運用に関しては必ずしもこれにとられず、かなり融通性をもたして流動的に研究体制を形成していた所もあるが、一方部門の壁ともいふべき強い閉鎖性も見受けられる所もある。

このように現在ではほぼ部門制がしかれるようになり、研究所が独立して機能を果たしうるようになってきたが、まだ、定員・予算等の規模において不十分なものも見られる。

ここで発足のいきさつや変遷はそれとして、現在ならびに将来について研究所の存在意義とその運営について改めて検討しなければならない時期にきているといえよう。

4-2 研究所の存在意義と現実

大学の現研究所の形態はこれを次の三つの類型に大別できるであろう。

1) 特定のかかなり明確な大局的目標をかかげたもの、2) 設立後長い年月を経て多様性に富んではいるが、その目的・特色のとらえがたいもの、3) 共同利用研究所。

研究所が前述(4-1)の趣旨に沿って活躍している場合は第Ⅰ部「大学の任務」に照らし、その存在意義は基本的には十分あると考えられるが、だからといって研究所が現状のままでよいというものではない。上述の類型の中で、1)はそれが本来の機能を果たしている限り問題はないであろう。3)の共同利用研究所については、各大学では持ちえない巨大設備を備えて研究の便宜を計るとか、全国の同じ分野の研究者のセンターとしての役目をするのが、主な目的と理解される。これらの研究所には専任の研究者が置かれているが、それは単にオペレーターや事務機構のみでは高度の研究を遂行する使命を果たせないという重要な理由があるからであり、それらの人々は現法制上必然的に当該大学に所属することになる。

共同利用研究所は設立の経緯からいっても、管理・運営に学外者を参加させ

ることが普通であって、その主目的が当該大学内外の者に均しく開放されるところにある以上、本質的には1大学に附属すべきものではないという意見もあるが、現在、研究の自由が保障されるためには大学附置以外の方法がないというのが実情である。一方、研究の大規模化、複雑化とともに相当な巨大設備を大学自身で持つ必要性が次第に強まってきたことも事実であり、このような意味で逆に大学附置研究所が多少とも共同利用研究所的な性格を持つべきであるという意見もある。

次に類型2)についてであるが、これを論じる前に一般的な問題として次のことがいえるであろう。研究所の存在意義が上述のごとくであるとする以上、小は部門から大は研究所そのものまでが、研究の発展に応じて流動的に再編成、再発足などを計画し、機能的に運用されるのが本来の姿であるはずである。現制度では、研究所自体はもちろん個々の部門についても、その内容を変更することは制度上容易でなく、また研究所在籍人員も簡単には移動させることができない。今日まで研究所内部あるいは研究所全体として、研究の目標を新しい学問の流れに沿うようにする努力が続けられ、それに成功した例もあるが、一般的にいつて研究所が学部と同じく固定的な組織になっており、その再編成がきわめて困難であることは問題である。たとえ制度上の制約があるにせよ、各研究所は内容的に絶えず自己変革をとげ、時代とともに脱皮して行く努力が必要であろう。

さて2)は存在意義についてややもすれば誤解を受けやすい型である。しかし多様性ということは第I部「大学の任務」にあるごとく、大学の本質的特色であり、研究所が総合性・重層性によって裏付けられた基本的最終目標を志向しているならば、そこで行なわれている個々の研究が、たとえ一見散漫に見えらるゝとしても、学問の迂回性という本質から考えて特色ある一つの行き方であるということができる。

しかしこの型に属すると考えられる研究所については、この際改めて、その存在意義をどのように明確に主張しうるのか、その主張に沿って内容的にどのような体制をしいているのか、またどのような変革を必要とするのかについて、広く関係研究者の間で検討されるべきであろう。

4-3 研究所における研究と教育

研究所で行なわれている研究と学部におけるそれとは、研究のすすめ方や傾向に異なるところがありえても、本質的には、差異はない。教員としての面で異なるのは、研究所の専任教員は、普通、学部学生に対して教育を行っていないということである。これは、一面では、特殊分野・境界領域・未開発分野の開拓、総合的研究に専念するという設立の趣旨に則したものといえることができる。しかし、これが最も適当であるとい切れるか否かは問題のあるところであって、研究所ないし研究所教員が学部学生や大学院生の教育にどの程度寄与すべきかという点については複雑な要素が含まれており、一律かつ簡明に表現できることではないが、少なくとも第Ⅰ部「大学の任務」から次のことはいえるであろう。

研究・教育を一体として遂行する大学の一構成組織である以上、研究所ないし研究所教員といえども、全体として見たとき、学生・大学院生の教育に全く無関係で何も寄与しなくてよいというものではない。それぞれの理由により、責任の程度やその具体的方法に差はあれ、原則的には、研究所としての研究遂行上重大な障害にならぬ範囲で教育に参加すべきものであろう。しかしどこからが重大な障害になるのかということになると意見に幅がある。たとえば、研究所によっては、大学院生の存在は研究所の機能を果たす上に好ましくないと考えている分野もあるが、研究所も若手研究者の養成を計り、新陳代謝を促進して研究の沈滞を防ぎ活気のある状態を保たなければならないという機関自身の使命遂行上の要請から、若手研究者、大学院生の不断の導入は不可欠であるとの意見の方がむしろ大勢を占めている。教育が、元来世話のやけるものであり、短期的に見ればある分野では研究の邪魔にさえなりかねないのは事実であっても、研究所という小さな枠内でこの問題をとらえその不利のみを重視して新鮮な血を受け入れることを計らないとすれば、それはその学問分野の将来を考えない近視眼的な態度というべきであろう。むしろこの問題は、後述するように、今後学部・研究所の形態ならびに学生・研究者の人的交流の方式をいかにするかという課題に属することであろう。従来、研究所教員は、原則として学部学生に対しては、学部の要請に応じ非常勤講師として講義を担当し、あるいは実験・論文研究の指導を行なうことがあり、また近年に至って教授と助教授は研

究科に一員として加えられ、大学院生の一部を研究所に收容し研究指導を通じ教育に参画するようになった。しかし省令により研究科は学部講座を基礎として構成されており、研究所それ自体が独立して研究科を組織し、大学院生の教育に全責任を負う形態はとりえない。

近年研究所の各部門を基礎として大学院生定員が正式に配当されたが、上述の理由により、それはそれぞれ関係の深い研究科にその定員を加えるということと、研究所教授（部局によっては助教授も）が研究科会議の正式な一員として加わるという形で具体化されたのである。しかし研究所によっては研究科会議に参加していない所もある。

大学院生が研究所に研究の場を求めることを希望した場合、それに応じうるように門戸を開いてあるという現在の方式は、研究と教育とを調和させる一つの措置として有効なものと思われる。しかし、ここにも問題があり、たとえば研究所のある部門に研究の場を希望する大学院生があっても、その部門教授が所属している研究科および専攻とその大学院生の所属が同じでない場合には、受け入れることができない。また研究所教授が交替し所属研究科を変えようとするとき、もとの研究科から大学院生定員を移すことなどについて抵抗があることが多い。これは学部（すなわち研究科の主体）の研究所に対する理解不足に基づくものと思われる。これらも次節で述べる交流の問題に関連するものであって、いわゆる学部・研究所間の壁という問題として検討を要することである。

また、一方では、研究所の使命から見ても、むしろ積極的に大学院生を受け入れるべきであるとする論もあり、現在の受身的受入れ体制を不十分であるとし、研究所の立場から自由に実施できないことを現在の制度、慣行における問題点として強調する者もある。問題の本質は、「大学における研究所」として教育と研究にどのような理念でのぞむべきかに存し、したがって、この点につき、大学全体としての原則を確立することが必要であろう。

4-4 学部と研究所との間における人的・機能的交流

現在では、研究所は研究組織の編成も人員配置の形態も制度上では学部とほとんど同型であり、この点において学部と研究所の間における教員の交流、研究・教育面での協力関係も、本質的には学部間におけるのと同じ問題を含ん

でいる。これに加えて 特 に京都大学においては、かつて研究所が学部の第 2 軍的存在であり、またそのように仕立ててきた古い感覚をいまだぬぐい切れない風潮も一部には残っており、教員の移動に関しては昇格の場合以外に学部から研究所へという例はきわめて少なく、一方交通が通例であった。しかし今日この考えは急速に変化しつつあり、問題点としては大きいものではないように判断される。将来、学部・研究所の区別をなくする大きな組織変更が行なわれた場合はこの問題は当然なくなるのであるが、たとえば今後も研究所と学部とがそれぞれの特色を明確化して存続することとなれば、この問題は広く一般的に部局間における教員の移動の問題の一環として検討されるべきである。

次に若手研究者（助手・博士課程大学院生など）については、学部・研究所といわず最もふさわしい研究の場に自由に移動ができることが 特 に本人の将来にとって好ましいことであるが、現実には大学院生の移籍の自由はほとんどなく、助手についても大きいとはいえない。もっとも助手の職務は研究のみではなく、部局における教員として他の業務にもたずさわるべき責務があり、部局の人的組織が、職責を異にする種々の職種から構成されている以上、定員の交換には大きな制限が附随するので在籍する講座・部門等における職責に支障をきたさない範囲で、他部局研究者との共同研究、その他講座・部門単位以外の研究組織に、自由に参加しうるような方途を考えるべきであろう。このことは実は若手研究者に限ったことではなく、また現在禁止されているわけではないが、 特 に奨励・助成されているわけでもない。若手研究者の間には、このような研究交流に参加することを個人としていいたすことが困難であるという不満がある。この点は部局間はもちろん、講座・部門の責任者が十分考慮すべきことである。

なお研究所の一つの形態として、専任の研究者を置かず、設備と補助要員のみを置き、全学的に研究者が個人でまたは集合して、ある期間まとまって研究をしにくるところにせよとの意見もあるが、研究所は独立して研究所設立の趣旨に沿って研究を遂行する使命があり、かりにそのような要望にこたえとしても、 特 に自然科学系では高度の研究ほど設備の融通性に乏しいのが一般であり、補助要員の定員に乏しく、また部門間の流動性にも欠けるので、あらゆる方面に適用できるとは限らない。したがって、汎用設備を置いた一種の貸研

究室的研究所というものにするとしても、それが高度の研究の場としての意義を持つためには、組織・制度上、抜本的な改革が必要であろう。またかりに、専任研究員を持つこの型の研究所を設けるとしても、その場合には、その研究所を既得権益保持者の集りとして固定的閉鎖的なものにしないよう十分保証する制度が必要であろう。しかし、上記の考え方には研究所に限らず全学的に考慮に値する一面がある。それは大学の研究がその大学のみで閉鎖的に行なわれるものではなく、全国的ないし世界的に他の研究者にも、少なくともその一部は開放されるべきものであるという観点からみて、程度の差はあれ、学部・研究所は、部分的には共同利用研究所的な色彩を帯びるはずであるからである。そのためには外国人留学者を含めて、自由で流動的に使用可能なポスト・場所・予算を用意するべきであり、さらに欧米各大学で行なわれている休暇年度（サバティカル・イヤー）の制度をとり入れ、研究所および学部教員が任地を離れて広く共同研究に従事できることがきわめて重要である。

共同利用研究所においては、その本来の趣旨に沿って、上述の問題に対して一般の研究所に比べ特殊な配慮がなされてはいる。たとえば学外からの研究員に対する旅費の配当があるが、希望者の増加と物価の上昇とに追従しえず不十分なままに留まっており、また海外との交流のための外国人の旅費・滞在費の割当も不十分で、所期の目的を十分には達成していない。

なお、共同利用研究所の中には、その趣旨に則し教員の任期制が設けられて新陳代謝を強制的に行なっている所もあるが、任期制を設けることは、一大学・一部局のみで処置がすむものではないだけに、その採否については慎重であるのが現状である。

第5章 医学部附属病院の現状と問題点

医学部は、巨大な附属病院をかかえ、他の学部と異なって研究・教育のほかに診療という三つの機能を担っているところに特徴がある。今日の医学部のかかえる困難の多くはこれに由来している。

附属病院は、本来、国立学校設置法施行規則によれば、医学の「教育・研究のための施設」とされているが、実情は、教育・研究のために診療が行なわれているというよりも、むしろ診療を通じて教育・研究が行なわれているという方が適切である。また自然発生的に地域病院としての役割も果たし、高度の診断・治療を必要とする場合、それに従事しているのが実状である。

一方、医学部では、学部教育に関して全教科目に必修度が高く、かつ、臨床実習は社会医療の入りくんだ附属病院を中心として行なわれていることに特色があり、また、学部卒業後の医師の研修のための機能が、きわめて大きな比重を占めている。医学部の臨床系の講座においては、「教育・研究・診療」の基礎単位としてのいわゆる医局が存在し、そこには正規の教職員、大学院生以外に、すでに医師の免許証をもつ多数の医師が、身分の不確定な形で、いわゆる無給医として存在してきた。

5-1 附属病院の性格

医学部における診療機能の占める比重はきわめて大きい。附属病院は、紛争前には、800～900名の入院患者、1日平均1300名の外来患者を扱っていた。しかし教育・研究・診療の機能を教員（講座制に基づく教員92名および附属病院所属の教員132名。昭和44年10月現在）のみによって遂行することは到底不可能であり*、それには約300名の医師の増員が必要と見積られている。したがって、5-2に述べるように、とくに診療と研究とが、現実には、いわゆる無給医の存在によってささえられてきた面が大きかった。

*（註）京都大学医学部附属病院においては、とくに他大学のそれに比べて助手数が少ない。

実際、医師免許証を持てば、他の市中病院では正規の職員になりうるが、これらの市中病院は、若い医師にとって附属病院に比べ研修の場としても、また研究の場としても劣っていたことから、結果的に、これらの医師は附属病院において無給で臨床研修を行ないながら、診療あるいは研究に従事することにより、病院の機能の大きな面をささえてきた。

このように診療や医師養成の現実の機能に見あうだけの正規のスタッフが十分に保証されていない原因は、附属病院の設立当初の状況にまでさかのぼる。医学部には講座定員のみがおかれていたが、そこに診療現場が設置され、看護婦と事務員が配置されただけで、診療要員がつけられずに出発したことが、現在にまでひずみとなって尾をひいている。実際、昭和43年医師法改正までは、医師研修は附属病院の機能として法律上明文をもって規定されていたわけでもなく、研修者には副手（無給）という学内的取扱いがなされていたにすぎなかった。

5-2 卒後研修 ― いわゆる無給医 ― の問題点

医師の職務上の責任から見ても、医学教育が現在の国家試験による医師免許取得までの6カ年の学部教育のみでは不十分であり、さらに高度の研修が必要とされることは否定しがたいところである。

問題の第1として、そのような医師研修の場を提供しうる条件をそなえた機関は、少なくとも大学以外にはきわめて少なかったという事実が指摘されねばならない。第2に、その大学においても、上にもふれたように従来の医療行政の中では医師研修は制度的に何らの裏付けを与えられておらなかったし、また正規の職員のみでは診療機能を完全に果たすことすら不可能な状況にあった。むしろ研修の名のもとに、この研修を望む医師の無償の労働に負って、附属病院の機能はささえられてきたのが実状であった。第3に、これまで、研修は、個人の投資であるとみなされ、受益者負担の考えが、無給医の無償医療行為を合理化してきている。他の社会的職業の場合に照らしてみても、給与の対象としての労働と職業的訓練・研修は並行してすすめられるべきものであるにもかかわらず、医師免許証を持つ医師の無償医療行為が、実質上、半ば必然的なものとして行なわれてきたことは、きわめて不合理といわねばならない。第4とし

て、附属病院が、不完全ではあっても、ほとんど唯一の医師養成機関であるということは、同時にそれが社会に対する唯一の医師の供給源であることを意味する。したがって、ほとんどの市中病院（個人的開業も含めて）は、人的関係を通じて附属病院と不可分な関係に結ばれ、いわゆる系列病院のシステムが形成されている。このような背景の下に、若手医師には学位の取得が一つの目標であり、また市中医療機関が無給医を医師不足の補いのために雇用し給与を支払ってきたという事情がある。これが長期にわたって無給医を医局に拘束する大きな要因となっていた。

紛争前約600名にのぼった無給医の実状については、附属病院の臨床研修や研究室における研究を中心とする常勤的なものから、他病院に勤務し月数回程度現われる名目的なものまで、大きな幅があった。しかしながら附属病院を中心に研修なり研究をすすめてきた人々にとっては、長期にわたる無収入の生活をささえるため、本来の研修活動を犠牲にして、みずからの内職に頼らざるをえない状況におかれてきたといえよう。

最近にいたり、昭和43年5月の医師法改正を契機として、同年10月の文部省通達により医師の卒後2年間の研修について給与、勤務条件その他の裏付けがなされ、また診療要員として新たに医員制度が設けられた。この研修医および医員の両者とも非常勤公務員として一定の給与が支払われている。これは従来に比べれば、ある程度の改善ではあるが、教員の増員が行なわれず、非常勤職員という身分のあいまいな層を付加したという意味においても満足すべきものでなく、問題を将来に残している。

附属病院の果たしている医師研修の機能そのものを問題とし、むしろそれを附属病院から切り離して他の適当な機関にゆだね、附属病院は医学部と共に一体となって医学教育に寄与しうよう改めるべきであるとする意見もある。しかし、その場合、医師研修の困難な課題を大学が単に回避するというのではなく、これまでの責任からしても、附属病院にかわるべき研修の公的機関のあり方を真剣に考える必要があろう。

附属病院は元来、研究・教育のために存在するものであり、市中病院と異なっていて患者の選択が行なわれるが、病院である以上は地域病院としての性格を全く無視することはできない。しかし、現在外来患者については市中病院の様相

を濃くしていることには問題がある。

5-3 医局制の問題点

医学部における基礎系講座のあり方は、大すじにおいて第2章に述べられた他学部と共通するものと考えられるが、臨床系講座は、研究・教育のほか診療の基礎単位として、固有な機能をもっている。ところが実際にはこのほかに、従来、医局と呼ばれてきたところの、医学部の臨床系講座と附属病院の診療科とが重なり合った慣行上の組織がある。これは無給医をそのうちに含み、これらが一体となって研究・教育・診療を遂行するものと了解されている。さらに医局制という言葉には、ここにいう医局自体のほか、さらに広く、その医局のもっていた、関連病院との間の人事についての影響力という意味までも含んでいる。

a) 研究の状況

臨床系における医学は、必ずしも基礎系医学に依存するということではなく、具体的な疾患を対象として独自に研究が進められるのが現状である。医学全般の高度の発展のためには、もとより両者の間の真の学問的交流が不可欠であるが、現状は必ずしも満足すべき状態にはない。実際、医学部の教員のうち臨床系研究者のみが巨大な附属病院の運営に関係をもつことから、基礎系との間に違和感が生じがちであり、医学部としての学問的に統一的な機能が果たされにくい。

わが国の、特に戦後における臨床医学は、国際的にみても、かなり高い水準に達している。しかし、このような水準の確保は、さきに述べた多数の無給医の無償の研究によって、かなりの部分がささえられてきたことに注意しなければならない。

b) 医局と学位制度

病院に在籍した多数の無給医にとって、入局の目的は本来の臨床医学の研修を進めること以外に、学位の取得に大きな比重があったといえる。上にふれたように、医局の研究・診療という中枢機能は、この無給医の無償の奉仕によってささえられてきたのであるが、それを可能にしてきたのは、最終的に、学位の授与と就職における人事とをすべて医局の長である教授が実質的に掌握していたという前近代的な要素であったということができよう。またこのような体

制が維持されてきた背景として、附属病院が社会に対する唯一の医師の供給源であることを通じて、大学と市中の系列病院とで形成される閉鎖社会の存在が指摘されねばならない。したがって医局制の問題は、単に大学内部に閉じず、日本の医療体系に結びつく社会問題でもあり、一大学医学部の改革のみをもっては解決が困難である。しかしながら、少なくとも学位制度については、それが現実には社会的な権威づけを付与する面が少なくなかったところに問題があり、現在改善のための努力が重ねられている。

一方、教授を中心とする医局の運営にあたるスタッフは、このような医療体系をはじめ、研究・教育・診療の貧困な環境を積極的に改善する努力を十分に払わず、かえって多数の無給医を掌握することによって、その貧困さを補い、かつ、それを通して内外におけるみずからの地位に安住してきたうらみがあった。

c) 身分制

医局においては、しばしば指摘されるように、上述の無給医を底辺にして、さらにスタッフの間にも助手、講師、助教授、教授という身分制が強固に働いていた場合が多い。医学の分野では、一般に助手、講師、助教授に代表される層は、他分野と異なって、若手研究者を意味するよりは、むしろ年令的に見てもすでにそれぞれの分野に相当な経験と権威をもつ専門家である場合が多い。にもかかわらず、教授の権限が絶大に近く作用してきた原因として、一方には、さきにふれた社会との関係における教授の特権的な立場があげられる。他方、学内における要因としては、管理・運営の重要事項が、教授を中心とした病院協議会によって実質的に決定されていた点が指摘される。

5-4 看護婦など医療関係職員の問題点

現在、病院のかかえる深刻な困難として、全国的な問題である看護婦実員の著しい不足があげられる。そこでは不十分な定員数もさることながら、待遇、勤務条件が不十分であることと志望者が少ないことが悪循環を繰り返えて、今日の事態に立ち至っている。そのうえ退職などによる看護婦の移動はかなりのげしい。附属病院の場合、看護婦の勤務状態は、「国立大学病院に勤務する看護婦・准看護婦および助産婦の夜間勤務規制等に関する行政措置の要求」に

ついでに人事院判定（①複数による夜勤制，②月8回以下への夜勤制限，③週44時間勤務）のうちの夜勤制限をいまだ守ることができない状況にある。現在ある1,000ベッドの診療の機能を確保するためには，附属病院としての性格から看護単位数が多いという特殊性があるので，現員の倍近くの看護婦が必要といわれている。

また5-3のc)で医局における教員や医師の間に強い身分制の存在することを指摘したが，さらに加えて，看護婦をはじめ各種の医療関係職員の層が，これら教員・医師に従属する形で位置づけられてきた。この身分関係は最近はかなり改められてきているとはいえ，業務上の相補的な役割や質の相違が正しく理解されず，業務以外のことにまで身分的な上下意識が残る傾向が強い。

さらに2-6で，技術系職員と教員との間の関係において指摘した問題とも共通するが，単に待遇面の改善のほかに，附属病院の現業に従事するこれらの職員の意見が尊重されることが重要である。しかし，これまでのところ十分とはいえなかった。今後この点においても，改善への努力が真剣になされるべきであろう。

第 6 章 大学院制度の現状と問題点

大学院は、「学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめて、文化の進展に寄与する」ために、「学術の中心」である大学に置かれるもので、学位を与えられるに値する立派な研究成果をあげるより研鑽をつむところである。しかるに大学院の現状は、非常に貧弱・不備であって、その目的を果たすことがきわめて困難になっている。制度的には講座制をとることによって、大学院をもたない学科目制による大学とは区別され、それに基づく措置がとられているのであるが、それは現在学部段階の充実にすら不満足といわねばならない程度であって、わが国の学術の府としての大学院は、矛盾と不満に満ちている。

以下各項目にわたって検討を加える。

6-1 入学と進学

大学院生となりうる資格——入学試験受験資格——は、学部卒業者あるいはこれと同等以上の学力があると認められた者となっている。現在この資格について問題はないが、この資格を有していても、他に職業を持つ者——たとえば会社員や府県庁職員や自衛官など——が、現職のままで入学を志望した場合の取扱いについて種々問題が生じている。

各年度の入学定員は、1講座あたり修士課程は2名、博士課程は1名を基準とされたが、昭和37年度以降定員増加の措置がとられ、附置研究所の部門が算定の基礎に加えられ、1部門あたり修士課程1名、博士課程0.5名（後に1名に改正）の割合で関係研究科の入学定員に追加せられることになった。

現在の大学院生定員については、種々議論の生ずるところである。当初は定員数に満たない入学志願者しかなかった大学院も、研究科または専攻によっては、昨今は志願者の異常な増加をみ、専攻によっては8倍にも達するところもある。しかし、一方にはいまだに定員に達しない志願者しかないところもある。8倍といえは、現在深刻な社会問題となっている学部入試よりはるかに高い倍率であり、いわゆる学内浪人が続出するところが生じており、新たな問題となりつつあり、注目を要する。

次に問題となるのは選抜方法である。大学院に学ぶべき素質ある者が適正に選抜されているのか。大学院を学部延長とし、あるいはよりよい就職への階段だとする考えが強くなりつつある現状況下にあっては、学力による厳選をすればするほど、学部における勉学は大学院入試のためのものに偏り、その弊害が大きくなることが考えられ、選抜方法の早急な検討が望まれる。

さらに現在の定員が、教職員側から見て十分に指導できる数であるのか否かについても問題がある。自然科学系の学科を例にとれば、6講座構成の学科における各年次ごとの学生定員、学部40名、修士12名、博士6名は、教職員の数および設備から見て明らかに過大である。さりとて大学院を設置している限り、大学院として、少なくとも現定員程度の数がなければ意味はないであろう。したがって、教職員数、設備などを格段に拡充するか、学部学生数を減じるか、等々の方策が講じられなければならない。

入学者の現状についても再検討すべき問題は多い。その資質のほか、いわゆる浪人の入学や既就職者の返り入学、さらには博士課程への進学の問題などである。

大学院課程には、修士課程と博士課程との2課程が置かれている。これについて問題となることは、この2課程の関係、すなわち

- 1) この2課程は、まったく独立に並置されるべきか、
- 2) 修士課程2年の上に博士課程3年が積み上げられるべきか、
- 3) 博士課程一本なのだが、2年で不適格者をふるい落とし、修士課程修了として出してしまうべきか、

いずれの考えをとるかという点である。

現在京都大学では2)の考えがとられている。したがって、修士課程を修了した者のうちから選考により博士課程に進ませることになるが、修士課程入試に次いで、再びこの選考で問題が起っている。その一つは、専攻によっては、修士課程修了者のほとんどが博士課程進学を希望する場合が多くなり、博士課程が研究者養成という性格の強いことから、細分化された諸分野にわたる統一的な基準を作りにくく、希望者が多い場合入学者を決定することが困難になっている。この点3)の考えにたてば、はじめから5年を想定して定めることになり、選考上の難点は避けられるが、他大学の修士課程修了者の本学博士課程編入の

途をふさぐことになる。

その他研究の一貫性という点でも、現状では問題があるという意見もある。

6-2 予算と設備

大学院としての予算、設備、敷地、教職員などというものはほとんどないのであって、大学院をもつ大学では、大学院のためのものがすでに考慮に入れているのだとする現行制度が、いかに無理なものであるかは、以下に示す二、三の実状を見れば明らかである。

たとえば、人文・社会科学系の1研究科の例をとれば、次のようである。そこでは256名の大学院生（修士課程2年間の定員148名、博士課程3年間の定員108名）に、18の研究室、1室あたり14名という割合であり、1人分のスペースは、約2.3㎡となっている。これに加えて図書、机などが室内にもちこまれており、助手も同室という事情を考えると、実際のスペースはこれよりはるかに狭くなる。なお、教員研究室については、現在の専任講師以上は個室をもっているものの、余分は全くなく、欠員を補充して新任教員を迎えた場合の見込みはたっていない。問題は、過密ということにのみあるのではない。大学院研究科が従来の学部講座に附随して設置されたので、研究室も学部と共通に運営されている。そのため各講座ごとにいわば割拠的に使用され、これを補う大学院生用の共同研究室は作られていない。予算の面では、ある講座で、もし100万円程度の資料集を一度入手すれば、その後2～3年は、その講座は1冊も図書の購入ができないし、文献複写も年間1講座あたり1800枚程度しか許されないという現状である。

自然科学系の一例を挙げれば、1講座約200㎡に教授1名、助教授1名、助手2名、職員1名、大学院生7名、学部4回生6名の合計18名が、設備、備品、実験装置などとともに押し込められており、所によっては教授室にまで大学院生の机を持ち込まざるをえなくなっている。また、この18名の講座で使いうる研究費の年額は、共通経費を差し引けば200～300万円程度となっている。この200～300万円のうちには、化学系でいえば、すべての薬品代やガラス器具代等消耗品費が含まれ、新しい分析機器1台を買えば、1年間他の物は何も購入できないという現状である。

6-3. 教育と教員の負担

指導教員については、ほとんどの研究科が「各学生につき、指導教授を定める」、「各学生の指導教授は、研究科会議で定める」旨を研究科規程で定めているが、その数や決め方は研究科によって若干異なっている。

たとえば、所属専攻の教授が加わることを前提として、当該研究科の科目を担当している本学教員3名を学生みずから選ぶ場合とか、学生が希望する教員があれば、これを尊重するが、研究科会議で人選するのを建前とする場合とか、教授のときは1名、助教授のときはほかに教授1名を加えることを必要とする場合とか、名目上は所属講座の教授1名が指導教員となるが、実際には当該講座の助教授、講師が指導する場合とか、また研究の進展に伴って指導教員を変更するとか、いろいろな場合がある。

指導教員制においては、学生の自主的研究を促すという名の下に、全く放任されたり、逆に、極端に行動を抑制されて、研究上の単なる労働力として扱われ、才能を伸ばす上で重大な障害となっている場合があることを指摘せねばならない。

修士課程では、30単位以上の単位を修得し、論文を書き、最終試験に合格しなければならず、講義、演習、講読、実験などのカリキュラムが組まれることになる。発足当初、大学院生の数が少なかったときは、カリキュラムはあっても、実際には行なわれないような場合もあった。しかし、近年、大学院生数の急増に伴って、カリキュラムに沿った授業が学部と同じように行なわれるのが一般となっている。

博士課程では、修士課程と異なって講義はあまり行なわれず、演習形式がほとんどで、あとは論文作成のため、みずから研究に取り組むというのが現状である。

大学院が設置されていながら、それに見合う教員定員の配置がないことは、カリキュラムの内容の不備という結果となって現われている。たとえば、研究科によっては学部と共通のいわゆる④講義が、講義、演習、講読を含む授業科目数全体の過半数を占めているところもある状態である。このような方法は、高年次の大学院生を満足させないか、逆に学部学生に不親切な結果とならざるをえない。また、研究科によっては演習形式が圧倒的に多いところもあるが、

演習中心であることについては、それが教員と大学院生の人間的触合いや、まとまった知識の修得の必要といった点から見て、どのような長所をもち、反面どのような欠陥を伴いやすいか、また、現実社会の要請に応じたカリキュラムないしは既存講座のいくつかに関連しつつ開拓される新領域のカリキュラムを、どのようにこれにとり入れるか、などの問題点が挙げられる。

教員の負担という側面から見るならば、たとえば、教授は大学院の授業のほかに学部の講義、演習、外国書講読のそれぞれ一つを必ず担当せねばならず、古参の助教授にもほぼこれに近い負担があるといった研究科もあり、教員定員の不足が教員に過重な負担を課する結果となっている。そして、毎年これだけの種類の科目を、しかも絶えず新しい内容をもって教えてゆくことは、ほとんど不可能といえる。

6-4 研究者としての大学院生とその身分保障

大学院生は、修士課程では、研究者としての未来の方向を見だし、研究者として育つ上に微妙な配慮と適切な指導とを必要とする。これに対して、博士課程では、もちろん教員から学ぶべきものは多くあるにせよ、教育を受けるといよりも、むしろ初級研究者ないしは研究協力者としての段階に達している。

現に博士課程在学中に、修士論文を深化して学術雑誌に発表し、その分野で好評を博したという例も見受けられる。したがって、博士課程大学院生は、むしろ、研究者として責任ある能動的な立場に置いたほうが、その才能をのばす上からもより適切であろう。

大学院生も研究室では対等な一員として共同研究を進めてゆく場合が顕著な自然科学系の研究科と比較して、人文・社会科学系では、個人研究の色彩が濃い。研究課題の細部については、大学院生は、時には教員以上に専門的な知識をもっている場合がある。しかしその反面には、専門に偏りすぎて広い視野に欠けるきらいがないでもない。この場合、教員の指導性は、大学院生の研究の細部についてではなく、細部が全体といかに有機的な関連性をもつかについて適切な指示を与えることにあるといえよう。

ともあれ、自然科学系、人文・社会科学系を通じて、緊密度に相当の差はあれ、共同研究は個人研究と並んで推進されてきており、大学院生 特に 博士課

程在学中の者は、共同、個人両研究のいずれにおいても、一個の主体的な担い手なのである。にもかかわらず、現実においてかれらは共同研究者の一員に位置づけられることなく、下請けにとどまっている場合が少なくない。また、科学研究費補助金を申請する資格も認められず、「専攻分野に関し研究を指導する能力」を養っているはずの博士課程在学者は、身分が学生であるがゆえに、指導教員の名義による以外にその申請ができない。

さらに問題点として、大学院生は、必要があれば、他大学や研究所へ一時的に移動するか、または転出して、そこで研究する自由が研究進展のためにも望まれるが、このような点で有効な措置が制度的に講ぜられていないことなどがある。

さて、すでに若手研究者である博士課程大学院生に対しては、研究上各種の保障が必要である。ところが現実には、大学院生という身分にあるため、授業料は払わなければならないし、研究旅費は認められておらず、研究災害の補償措置もきわめて不十分である。

奨学金制度もはなはだ芳しくない現状である。その貸与数は、修士課程で定員の約2分の1、博士課程ではほぼ定員全員となっているが、問題なのはその1人当りの貸与額の低さである。その額は同年度の既就職者の給料に比べ約3分の1にすぎず、大学院生がアルバイトに追われ、学業に十分な時間を投入しえないこととなり、研究の成果を立派におげえない場合の理由の一つがここにもあるといえよう。貸与額は、公務員給与に見合う程度のものであってしかるべきであろう。

わが国における奨学金制度の現状は、大学院生をして、野心的な若々しい研究に取り組む気力を減退させ、結果がほぼ見えているような目の前の点数かせぎに走る気風を助長して、大きな研究を実らせることを妨げる一つの要因となっている。

6-5 大学院生と助手

法規上、助手は「教授及び助教授の職務を助ける」と定められているほか、資格等について簡単な定めがあるのみである。そこで、現在、大学における助手の性格と地位はさまざまである。一方では、みずからも研究を行なう者であ

りつつ教授、助教授の職務を助ける者である場合——それも部局によっては、ほとんど何の負担もなく研究に専念できるように運用されているところもある——から、他方では、みずからは研究を行なうことなく、ただ単に教授、助教授の職務を助けるにすぎない者として位置づけられている場合（いわゆる研究補助者）に至るまで、さまざまである。

後者の場合には、このような助手と大学院生との関係については、格別問題を生じないが、前者の場合には、大学院博士課程を経た者から採用された助手の場合は別として、それ以外の場合には、同じような年令、研究歴の者が——ことに助手の方が研究歴の浅い場合など——一方は、文部教官たる助手として給与の支給を受け、また研究費、研究旅費の割当があるのに対し、他方は、学生として扱われ、研究条件においても不利なことが多いことなどから、大学院制度と助手制度との並存ということについて、種々問題が提起されている。

6-6 学位——大学院修了——

大学院に一定の年限以上在学して所定の単位を取得し、論文を提出して審査および試験に合格したときは、学位が与えられる。

修士の学位については、学位規則第4条に「修士の学位は、広い視野に立って、専攻の学問分野について、精深な学識と精深な研究をする能力とを有する者に授与するものとする」とあり、また大学院基準解説によれば、「修士課程において要求される研究能力の程度については、先人の知見を基礎にしてこれを発展させるに足る能力を培えば足りるのであって、必ずしも独創的研究を行ないうる程度に達していなくとも差しつかえない」とある。

現状では、修士の学位は、2年の最短在学年限で課程を終えたほとんど全部の者に与えられ、あたかも旧制の学士号と似たような状況を呈している。

つぎに博士の学位の授与については、学位規則第3条は、「博士の学位は、独創的研究によって新領域を開拓し、学術水準を高め文化の進展に寄与するとともに、専攻の学問分野について研究を指導する能力を有する者に授与するものとする」としている。

提出された論文については、研究科会議で当該研究科所属の教授のみからなる調査委員3名を選定し、1年以内に審査し、口述試験の後、最後に研究科会議

票決する。票決には、当該研究科所属の教授の3分の2以上が出席して、その3分の2以上が賛成しなければならない。

博士の学位論文審査過程についての問題点には、種々のものがある。まず、調査委員が教授のみからなるということが不自然になってきている。教授、助教授、講師の区別なく、論文の内容の審査に適合した教員が調査委員になるべきであり、助教授、講師は、等しく研究科会議の構成員である場合においても、教授でないがゆえに調査委員になれず、票決にも加われないというのは不合理であろう。

第2の問題点は、調査委員は3名選定されているが、審査は実質上論文内容、最もよく知っている主査に任せられ、その結果、審査の判定が主査個人の意に左右されやすいという点である。これに関連して、次のような例をあげてく。すなわち、学外、学界ではかなりの評価を与えられている論文が、主査となすべき教員の個人的判断によって学位論文として提出することを許されなかった事例がある。さらにまた、退官間近の主査が学年末に一挙にいくつかの論文を審査して通過させようとする事例である。あとの事例は、多忙な学年末において審査を尽せない弊害をもたらしやすい。

第3には、論文内容によっては、主査を含めて当該研究科に適切な調査委員を見付けにくく、したがって、審査が的確性を欠くおそれのある場合である。

この点については、若干の研究科では、博士の学位論文審査に関して、原則上聴会がもたれているが、それは名目にとどまってしまっていることもある。したがって、調査委員を当該研究科の教員ばかりでなく、広く学内外に適任者求める方向へもっていくことも検討されてよいであろう。

つぎに、博士の学位の基準はどのように考えられ、その取得状況はどのようなになっているかについて述べよう。

自然科学系では、一般的に言って、新制大学院が発足して間もない頃は、旧制度の学位との関連から、同程度の高さが必要とされ、取得の割合は低かった。研究科によっては、次第に規定年数程度で取得する割合は高くなりつつある。3年の最短の課程年限で博士の学位を取得する者は少なく、10%以下であり、その後1～2年の研究を続けて取得する者が約70%と多数を占め、さらに数年後になる者が約10%、残り約10%は取得しないままというのが、

ほぼ平均的現状である。博士の学位の程度をどう考えるべきかについては議論のあるところであろうが、現状は、研究業績に対して与えるという旧制度の学位の考え方から研究能力の証明という考え方に、次第に変わりつつあるといえる。

人文・社会科学系でも、博士の学位の基準についての考え方は少しずつ変わりつつあるが、ここでは、博士の学位とは、体系的で完結した業績に与えられる称号という旧制度における考え方がまだ根強い。ちなみに、昭和45年3月末現在における博士の学位の取得状況をみると、文学研究科では、新制大学院の博士課程単位取得者481名中学位取得者は76名、法学研究科では51名中6名、経済学研究科では82名中4名となっている。新制大学院の博士課程単位取得者のうち、かくも博士の学位の取得者が少ないのは、旧制における博士の学位の基準についての考え方がなかなか変わりにくいことを物語っている。

博士学位は、学問研究上の終着点ではなくて、より大きい学問的成長のための一里塚であり、今後研究者として十分独立しうる能力がついたことに対して与えられるべきであり、その故にこそ「博士課程」という名称があるとする立場からみれば、取得状況が以上のようなことは問題である。大学院在学年限を限定しながら、博士課程単位取得者には退学の手続きをとらせ、実質的にはなんらの称号も与えないということが不自然である。もっとも、学問分野によっては、現行の博士課程単位取得時点で判定することは困難であるという意見もある。しかし、ともあれ博士学位授与の学問的基準を再検討することが必要であろう。

第Ⅲ部 大学の未来像

はじめに

「大学の未来像」は、第Ⅰ部「大学の任務」を前提とし、そこで述べられた理念に即して大学のあるべき姿を構想しようとするものである。もちろん、それは大学一般の未来像ではなく、京都大学を念頭に置いた未来像である。「未来像」においてとりあげるべき問題は数多く存するが、大学の使命が研究と教育にあることにかんがみ、本答申においては、まず、次の四つの主題についての検討を課題とした。すなわち、(1)教員の研究および教育の組織、(2)学生教育課程および学習組織、(3)大学院（に相当するもの）を含めて、ひろく若手研究者養成のあり方と組織、(4)上記(1)(3)に関連して、大学における研究体制上の諸問題、である。

いうまでもなく、研究・教育の問題は、管理・運営の問題と切り離すことができない面を有している。本答申においては、研究・教育のあり方という観点から、それに関連するかぎりにおいて、大学の管理・運営の問題にもふれている。その際、われわれは、大学における研究・教育のあり方を大学の理念に照らしてまず構想し、ついで、このような構想を保障する大学自治のあり方、大学の管理・運営の望ましい形態・態様を検討するという思考の過程をたどった。

上記の諸問題の検討にあたっては、第Ⅰ部「大学の任務」において述べられている理念に即して、現行の諸制度にとらわれることなく、いわば「理念型」として、どのような形態・内容が教員の研究・教育組織（第1章）として、また、学生教育課程および学習組織（第2章）として適切であるか、さらに、大学における研究者養成はいかにあるべきか（第3章）等を考えた。

このような、自由な構想から出発しつつ、われわれは、つぎにそのような構想の現実妥当性を吟味する過程で、第Ⅱ部「大学の現状と問題点」において論じられているところの現行諸制度の長所、短所の分析と示唆を十分に考慮した。しかしながら、未来像策定の作業は、第Ⅱ部の現状分析を基にして、現行制度を部分的に修正改善していくという方法をとらず、一応、現行制度から離れて、白紙状態から出発して、あるべき大学の未来像を樹立するという方法をとった。そのため現状分析の結論なり示唆のすべてをそのまま取り入れることにはならなかったし、また、課題の限定のゆえに、取り上げることのできなかった点も少なくない。未来像の構想は、現行制度や現行法令の枠をはずして考えられて

いる。したがって、その実現のためには、法令の改正を要する点が少なくなく、学内的には、現行制度から新制度への適切な移行措置も必要であるが、それらの要件が満たされれば実現可能なものとして、提案されている。

第1章 教員の研究および教育の組織について

1-1 基本的な考え方

(1) 京都大学における教員（独立して研究・教育に従事する者を指す。以下同じ）の研究および教育のための組織を新たに構想するにさいして、われわれは、既存の部局機構（学部、教養部、研究所等）にとらわれず、第Ⅰ部「大学の任務」から導かれる研究・教育の組織を思考した。しかしながら、京都大学における現存の部局は、それぞれに成立の歴史・伝統をもち、かつ、京都大学における研究および教育の使命を果たしてきている。そして、それらは、強固な基盤をもち、それぞれが一個の固定的・恒常的組織であると考えられるがゆえに、その現実を無視して、大学の研究・教育組織を新たに構想するのであれば、それは実現の困難な、観念的・空想的な試論に終わってしまうであろう。このような点を十分考慮しつつ、あるべき大学の姿をめざし、実現可能な教員の研究・教育組織を構想しようとするものである。

(2) 第Ⅰ部「大学の任務」においてわれわれは、研究と教育の有機的結合・統一を志向した。この目的を実現するためには教員の研究および教育の組織は、組織として、これを別個に分離するのではなく、両機能を結合した形態をとることとする。その趣旨を以下に説明しよう。

研究・教育の組織の形成にあたっては、種々の態様が考えられる。たとえば、研究組織と教育組織とを、それぞれ別個独立のものとして形成し、大学教員は、各人に最も適合する研究組織および教育組織に所属するものとする形態が考えられる。このように、両組織を制度的に分離し、その上で、それぞれの組織の関連性を見いだしてゆこうとする考え方（分離論）は、諸大学の改革案などにみられるところである。分離論は、研究の目的・方法・条件が教育のそれとは必ずしも一致しないので一つの組織に研究・教育（さらには管理）の機能を同時に担わせるのは妥当ではないという考えに由来している。

もし両組織を分離するとすれば、その方法としては、(a)研究組織はそれにふさわしい人を集め、他方、教育組織はそれにふさわしい人を選考する

こととし、両組織は全く別個に対等の地位をもつという形態、(b)研究のための組織をまず考え、教員はその組織のいずれかに所属した上で、つぎに、教育のための組織を組み立てる方法（研究組織→教育組織）、(c)逆に、教育組織をまず考え、教員は教育組織のいずれかに所属した上で、つぎに、研究上の必要性その他に基づいて、研究組織を組み立てるという方法（教育組織→研究組織）、などがありうる。これら(a)(b)(c)の形態の違いは、主として、人事権の所在と人事選考の基準、教員相互の日常的接触の場の質的な差として現われる。そして、いずれにおいても、両組織の相互の関連性をどのように有機的に、かつ、合目的的に創り出してゆくかに鍵があると思われる。(a)の形態においては、もし両組織がそれぞれ独立の人事権をもつならば、ある研究組織には所属するけれども、どの教育組織にも所属しない人、逆に、教育組織には所属しながら、どの研究組織にも所属しない人もありうることになる。特に後者のような場合は、教員は研究者でなければならないという原則論からははずれることになる。つぎに(b)(c)の形態をとる場合には、人事選考の基準および決定が、(b)では研究組織に重点を置き、(c)では教育組織に重点をおいて行なわれることになる。そして、(b)では、ややもすれば、教育の方が軽視されることになるおそれがあるし、(c)では、研究組織の方が不安定となる。

以上のような諸点を考慮した上で、われわれは、研究と教育のための教員組織は、これを研究組織と教育組織とに制度的に分離するのではなく、研究と教育の双方を有機的に結合した一体的なものであるべきことを原則として承認する。

- (3) 大学における教員の組織は、上述のように、研究と教育の有機的結合を志向すべきものである。もちろん、そこにいう「教育」は、必ずしも、現在の学部位階の教育（すなわち、一般教養課程および専門教育課程の双方。以下、学部とか大学院とあるのは、すべて現行制度上のそれを指している）を、その組織において現実に行なうことを意味するものではなく、その組織の所属教員が、併任あるいは非常勤講師の形で、他の組織が行なう学部位階もしくは大学院段階の教育に関与したり、あるいは、その組織が、学部位階の教育の一部のみを分担し、または、大学院段階の教育ないし研

究指導のみを担当するものであってもよい。

「教育」とは全くかかわりをもたないで、もっぱら研究のみを行なう組織が固定的・恒常的に大学に存置されることには問題があろう。

- (4) われわれは、京都大学の教員は、本質的には、すべて、それぞれの専攻の学問を研究する専門研究者であるとの認識から出発している。そして、京都大学の教員は、本来、すべて、学部段階の教育および大学院段階の教育を担当するにふさわしい能力をもつものと考えている。現実には、種々の事情から、これらの教育のいずれかの段階のみを、やや固定的に担当することがあっても、もちろんさしつかえないが、それは上に述べた基本的認識を否定するものではない。

- (5) 以上の諸考慮に基づいて、われわれは、京都大学における研究および教育の有機的統一を実現するための基礎単位をまず考えたい。それを、「部」(Department)と呼び、その構成は、単に研究の観点のみから構想すべきものではなく、あわせて、教育の体系の観点からの考慮を加えて、その規模を考えねばならない。なぜなら、単に、ある細分化された専門分野の研究の推進という目的を達成するためだけのものとしてならば、その規模は、個人に近い小さな単位から、学部程度までさまざまでありうるが、学生に対して行なうべき教育の観点から、専門教育を体系的に行なう単位としては、現在の10～20講座程度の規模が適当であろう。

本来、学問分野の区分は絶対的なものではありえず、対象による区分、方法による区分、およびその種々の組合せなどによって、多様な区分が可能であるとともに、どのような区分を採用してみても、必ず、複数の区分にまたがるような学問領域が存在することは、否定しえないところである。

そうであるからこそ、研究が特定の区画(学部・学科・教室・講座等)の枠内にもみ閉じてはならず、関連する分野の研究者間の交流・協力・相互批判が要請されるのである。

そしてこのことは、ひとり、研究についていえるのみならず、教育(学生の学習)についても同じであって、ある区画の枠内に閉じた教育課

程は、適当ではない。

このように隣接諸部門相互間の補完を不可欠の前提とした上で、一応、研究と教育体系の両面から、一つのまとまりをもった基礎的単位が、「部」である。

「部」は、単に従来の「教室」「学科」「学部」がそのまま移行（読み替え）するものではなく、われわれは、理念的には、全学的規模での研究・教育組織の再編成を志向しており、既存の部局機構・組織にとらわれないというのが、本構想の出発点である。

新しく創設されるべき「部」は、原則として、現在の学部段階の教育および現在の大学院段階の教育・研究を担当するが、このような原則的「部」のほかに、特殊の任務・機能を担当する「部」が存在することを否定するものではない。

京都大学の教員はすべて、いずれかの「部」にまず所属するものとし、その上で、場合によっては、他の一または複数の「部」への併任をも認めるものとする。

- (6) 研究・教育の有機的統一を実現するための基礎単位は「部」であるが、研究・教育は「部」のみで閉鎖的に行なわれるべきではない。むしろ、隣接の「部」との相互協力によって実現されるべきものである。さらに、狭義の研究・教育の機能のみではなく、広い意味での教育なり、また管理の問題を考えると、現実の必要に応じ、いくつかの「部」が合して「系」(School)を形成することも可能である。「部」の規模が比較的大きいなどの理由により、さらにその上に「系」を形成することを要しないところでは、「部」が同時に「系」に相当し、その役割を果たしうるであろう。「系」の形成にあたっては、「部」の形成の場合と同様の注意を払わねばならない。すなわち、ただ単に、従来の「学部」がそのまま新しい「系」となるような読み替え的な移行であってはならず、研究・教育・管理の諸観点からして、最も適当な場合に、適当な規模の「系」が形成されるべきである。

「系」を形成した場合にも、「部」の基本性格は変わってはならない

し、また、研究・教育が、新しく形成された「系」内に閉じるものであってはならない。「部」相互間の協力・交流にとって、「系」が障壁とならないように十分の考慮が必要である。

具体的な「系」の形成の方法としては、(イ) 研究・教育・管理に関する諸事項の内容・性質に応じて、各事項ごとに、関係「部」間の、いわば横の連絡・協力のための機関としての「系」を形成する方法、たとえば、教育に関してはA、B、C、Dの4「部」からなる「系」を構成し、管理のある事項に関しては、B、D、Eの3「部」からなる「系」を構成するのように、事項別・機能別に「系」を形成する方法と、(ロ) 全事項について共通的に、構成メンバーとしての「部」を常に同じくする「系」を構成する方法、たとえば、A、B、C、D、Eの5「部」をもって「系」を構成する方法とがありうる。「部」の自主性や「系」の流動的な性格を考慮すれば、(イ)を原則にするべきであると考えられるが、一時的には(ロ)の形態をとることも認められよう。

- (7) 新しい組織単位としての「部」や関係「部」間の連絡・協力のために形成される「系」と全学的機関（審議機関および執行機関）との関係については、後述することとし（1-4-2）、ここでは、ただ次の点だけを指摘しておこう。

大学の研究・教育に伴う組織上の問題や予算の問題、その他、大学の管理・運営に関する諸問題を審議する全学的機関の構成については、それが各「部」ないし「系」の利益代表的性格のものとならないように制度上に工夫をこらすことが必要である。なぜなら、全学的審議機関の構成なり運用が適切になされないならば、せっかく、「部」ないし「系」を、研究・教育という大学の本来的任务に即して構想しても、全学的管理運営機関とのかかり方によって、その本来の趣旨がゆがめられるおそれがあるからである。

- (8) 研究・教育の基礎単位は「部」であって、それ以上にさらに細分化された現行の講座に相当する固定的な単位をわれわれは採用するものではない。しかし、「部」がその研究・教育上の機能を全うするためには、必ず担うべき重要な専門分野を「部」内の教員が組織的に分担することによって、

学問の継承という講座制のもつ積極面を新しい制度においても維持してゆくことが妥当である。ただし、講座制におけるように、教員を細分化された専門へ固定的にはめ込むことは避けるべきであり、常に「部」全体が、当該「部」の責任をもって引き受け発展させるべき学問分野を見きわめつつ、その発展をはかることが肝要である（なお、「部」における研究の推進に関する諸問題については後述第4章参照）。

- (9) 「部」の規模については、「部」に所属する教員の意見の交換、意思の集約、学問的相互批判が、実質的にかつ支障なく行なわれるという条件も必要である。

「部」は研究・教育の基礎的単位であるといっても、関連するものをすべて取り込むならば、「部」は巨大化し、その運営に支障をきたすことになろう。むしろ、「部」としては、話し合いによる研究・教育に関する運営の可能な適正規模を考え、これを基本単位としつつ、「部」間の連携・協力体制を確立してゆくことが適当であると考えらる。

1-2 「部」の具体的構想

1-2-1 「部」の種類 — 標準的形態の「部」と特殊的形態の「部」

「部」は、原則としては、研究・教育を統一的に遂行することを目的とする基礎単位である。すなわち、当該専門分野の研究の発展が「部」においてははかれるのみならず、専門教育の実施もまた、「部」が責任を負って遂行するものとする（標準的形態の「部」）。

京都大学の教員組織の大部分は、このような標準的形態の「部」とするが、それと並んで特殊な目的・任務を有する「部」が存在することも認められる。ただし、その存在理由が明確であり、かつ、大学の任務たる研究・教育の有機的統合に直接・間接に役立つものであることが必要である。つぎに、特殊的形態の「部」の若干例を挙げておく。

- (1) 「研究所」 1-1の基本的な考え方に基づいて京都大学の教員組織を標準的形態の「部」に再編成した上で、なお、そのような「部」によっては果たしえない特殊な任務・役割を担う必要があるならば、その時期には、「研究所」という研究組織の存在理由が生じるであろう。ただ

- し、「研究所」が特殊的形態の「部」であって固有の学生を有しないとしても、その所属教員は、何らかの形で教育に関与するべきである。
- (2) 総合科学・総合教育研究センター これは、第Ⅰ部「大学の任務（3-2-2）」に述べられているような、学問の総合性ないしは教育における総合性を、教員の側で追求し、実現してゆくことを目的とするセンターである。
- (3) 保健管理センター 学生・職員の健康管理および保健体育（後述2-1-1）の面での指導にあたる。
- (4) 文献センター 学術研究上必要な図書・資料・マイクロフィルムその他の情報の収集・保存・整理のみならず、将来はコンピューターを活用することによる情報の保存・整理にもあたる。
- (5) 大型機器センター
- 注：(1)(2)と(3)～(5)とは、性格を異にするが、これらを一括して、ここでは特殊的形態の「部」の範疇にいておく。

2-2 「部」の機能・構成等について

「部」は、原則として、京都大学における研究・教育と、これを遂行するための運営ならびに、機器、営造物の管理の基礎単位であり、京都大学の教員は、すべて、いずれかの「部」（特殊形態の「部」を含む）に所属する。「部」は、その専門領域の研究と教育とを有機的に連関させつつその発展をはかる。

所属教員は、基本的に、研究と教育への責任をもつ。したがって、「部」は、この目的のための意思集約を行なう基礎単位である。すなわち、そこにおいて、当該「部」としての研究・教育方針の企画・立案とその実施がなされる。さらに、研究者としての相互批判・業績評価が活発にかつ厳正に行なわれることが、研究の自由と自律性を守る上できわめて重要である。また、「部」は、研究と社会、大学と社会との関係（第Ⅰ部「大学の任務」2-2-2参照）において生ずる諸問題について、社会的自覚をもって、研究のあり方、大学のあり方を絶えず反省し、検討してゆく場である。

「部」の規模については、画一性は避けるべきであるが、実質的な話合いによる研究・教育上の運営の可能な規模でなければならない。標準的には、教員数として、30～50名が適当であろう。

「部」の構成は、人的には、教員（併任教員を含む）、「研究技術者」（後述4-2参照）、「研究員」（後述第3章参照）、事務職員、学生からなり、また物的には、「部」固有の研究設備（研究室・機器）、併任教員のための潜在的研究設備（共同研究設備）、教育上の諸設備（講義室、演習室、実験室、図書室その他学生のための諸施設）を含む。

「部」の教員定数は、「部」としての研究・教育機能の遂行上必要とされる数をもって定められねばならない。その際、注意しておくべきことは、「部」としての教育は、「部」所属の学生に対する専門教育だけではなく、他「部」の学生に対する一般教育（その内容については後述）をも含むものであるから、「部」としての教育に要する教員の数、単に当該「部」所属の学生に対する専門教育の観点からだけではなく、他「部」学生の履修をも考慮に入れて、その適正数が定められなければならないことである。教員の地位は等質的なものとし、研究・教育の遂行にあたっては、各教員が対等の立場に立ちつつ、相互の協力によって「部」としての研究・教育の推進にあたるものとする。したがって、かりに教員の地位を「教授」という名で呼ぶとするならば、教員は、等質的な「教授」のみからなるものとし、教員間において上下支配関係を生ずるおそれのある身分的区別はこれを認めない。

学生数については、各専門分野ごとに教育内容、方法などにしたがって適正な値をきめるべきであり、一般的には少人数教育を重視するべきであるが、単純に教員数との比率のみによって定めること（逆にいえば、学生数から教員数を割り出すこと）は適当ではない。

「部」の教員人事はきわめて重要であり、これは「部」の教員会で審議されるものとする。しかしながら、「部」所属の教員のみで決定することは問題であり、「部」外の教員を一定数加えることを考慮するべきである。

1-3 「部」間の関係

「部」は研究・教育の基礎的単位であるが、研究・教育が、「部」内でのみ自足的・完結的に行なわれることを意味するのではなく、むしろ、「部」を越えた研究や教育が積極的に行なわれうるように制度的にも保障するものとし、特に次の諸点に留意する必要がある。

- (1) 教員の人事交流を積極的に行なうようにする。その一環として、新しい併任制度を採用する。すなわち、他「部」（または他大学）に所属する教員に対して十分な定数を設け、研究あるいは教育上の必要に応じ随時、「部」の一員として併任しうるものとする。この場合、研究については、「部」を異にする教員によって、研究チームを作り、プロジェクト研究や共同研究が行なえるような途も積極的に開くべきである（後述4-4参照）。
- (2) カリキュラムの編成は各「部」においてなされるが、相関連する「部」との連携・協力が十分なされるように配慮する。教育のための「系」が形成される場合には、「系」がその調整に当る。なお、カリキュラム編成、時間割編成における「部」間の調整のためには、全学レベルでの連絡調整機関が設置されるべきである（後述2-3参照）。

1-4 全学管理運営機構と「部」の関係

1-4-1 基本的な考え方

大学の任務である研究・教育活動の単位は、各「部」である。また、この研究・教育活動の企画・立案・実施のための意思集約および管理は、原則として「部」において行なわれる。ところで、このような「部」の活動のための人的・物的基盤、学生数、在外研究員の割当などについては、全学的レベルでの検討・調整なり承認を要するものが多いであろう。ここにおいて、一方では、各研究・教育の現場の意思（「部」の自治）と、他方では、統一体としての京都大学の意味（大学としての自治）との間をどのように関係づけ、調整してゆくべきかが重要な問題である。

この問題は大学の管理運営全体にかかわる問題である。しかしここでは、研究・教育のための組織を構想する立場から、まず、大学の管理・運営に対する基本的な見解を明らかにし、ついで一つの可能性として、管理・運営の機構を提示しよう。

大学の自治およびそれを基盤とする大学の管理・運営は、大学の使命であるところの研究・教育の自律性を保障する手段である。その形態は、固定的・不変的なものでないことはいうまでもなからう。われわれは、教員の研究・教育のための組織として「部」を構想した。そして、第2章では、このような「部」の基礎の上で、作られるべき学生の教育課程および学習組織のあり方を考えた。

あるべき、大学の管理運営体制の未来像は、このような研究・教育の組織を前提として、大学自治の理念に最も適合するものを探究することによって得られるであろう。その際、現状分析で得られた成果が参照されるべきことはいうまでもない。やや具体的な構想を提示するに先立って、看過してはならない若干の要件をここに挙げておく。

- ① 京都大学が全体としてみて、総合大学の名にふさわしい発展をすること。
- ② 大学の管理・運営にあたって、各「部」の独善的主張に陥ることなく、全学的立場で判断し、運営しうるような機構にすること。
- ③ 各「部」の特殊性を考慮し、画一化に陥らぬこと。
- ④ 少数者の学問や「部」の存在を十分に尊重すべきこと。
- ⑤ 大学全体としての自治機能の喪失の事態を招来しないような工夫を必要とするが、中央機構への過度の権限集中は避けるべきこと。

1-4-2 全学執行機関と全学審議機関

研究・教育の任務の円滑な遂行という観点から大学の管理・運営の問題を考えると、大学には、全学的立場での審議および執行の二つの機能が必要である。大学としてはこれらの両機能を別個の機関に分担させ、全体としてまとまりをもった管理・運営をはかってゆくことが望ましいと考えられる。

両機関の役割と相互の関係は次のようなものであるべきであろう。大学の研究・教育の遂行の上で、全学的見地から審議し、決定することが適当とみられる諸事項は、原則としてすべてこれを全学審議機関における審議事項とし、全学執行機関は、全学審議機関において審議決定されたことがらを執行するのが建前であるべきであろう。ただし、執行機関が専決執行しうる事項をあらかじめ定め、また、全学審議機関の個々の決定の内容が、ある範囲で執行機関の裁量にゆだねる形での決定も可能であろう。

このように両機関はそれぞれ役割を異にするものであるが、大学の意思決定と執行との関係が円滑に機能しうるためには、執行機関の長にも審議機関に対する議題の提出権を認めることが適当であり、また、執行機関の長が審議機関の議長をつとめることも一概に否定するべきではないであろう。さらに、執行機関を構成するメンバーが審議機関における審議過程に参加して、執行機関の立場から意見を陳述することによって両機能の調整・連携をはかっていくこともまた考慮されてよいであろう（その具体的な形態については後述する）。

つぎに、全学審議機関の構成とその運営について述べる。

全学審議機関は、大学全体にかかわる諸問題を大学全体としての大局的見地から審議する機関であり、同時に、「部」の問題ではあっても、それが他「部」に影響を及ぼし、あるいは大学全体に関係を有する問題について審議を行なう。このような目的から、全学審議機関の構成メンバーは、「部」の利益代表的性格のものであってはならず、そのための制度的配慮が必要である。たとえば、次のような方式が考慮されてよいであろう。すなわち、「部」より2～3名の委員を選出し、これらの委員全員を、事項ごとに小委員会にあらかじめ配属し、当該事項についての実質審議をその小委員会で行なう。最終決定は、各「部」の委員1名からなる代表委員会で行なわれるものとするが、小委員会の審議結果を十分に尊重するものとする。小委員会をつくるにあたっては、「部」間で「系」などを通じて連絡調整を行ない、小委員会の人員構成を適切なものとするよう配慮する。

「部」と小委員会との関係については、小委員会において、ある「部」に直接関係する事項が審議される場合には、その「部」の委員が小委員会のメンバーとして入っていないときには、特にその「部」の委員の出席を求めて直接に意見の陳述を行なう機会を設けるなどして、審議の適正をはかる工夫が必要であろう。

全学審議機関において審議を要する事項としては、研究・教育に関係するものを例示すれば、次のようなものがある。

- ① 「部」の改廃・組織変更
- ② 「部」の教員、「研究技術者」、「研究員」等の定員に関する事項

- ③ 教育に関する全学的重要事項
- ④ 施設・設備の利用・拡充に関する事項
- ⑤ 大学の将来計画
- ⑥ 全学の予算・決算
- ⑦ 学内科学研究費（後述第4章参照）に関する事項
- ⑧ 研究資金の受入れの基準の設定および受入れ
- ⑨ 学内規則の制定

つぎに、全学執行機関の構成および「部」との関係等について述べる。

全学執行機関は、その長（総長）と若干名の補佐メンバーとから構成されることが適当であろう。従来の大学の機構においては、非公式の機関である「部局長会議」が執行機関としての総長を補佐する役割を果たしてきたといえよう。「部」構想を中核とする新しい構想のもとにおいては、総長を補佐する役割は、「部」の長または「部」の長から構成される会議体といったものではなく、それとは全く別の補佐機構にゆだねることが適当であろう。

補佐メンバーの選任方法その他についてはここで述べるかぎりではないが、補佐メンバーは全学的視野に立って大学の運営にたずさわるに適した人で、総長の職務の一部を分担する形で管理・運営にあたる方法でも、また、総長のいわゆるブレーンという形で総長を補佐する方法でも、いずれでもよいであろう。

ある年限を限って、その仕事に専心する形態であってもよいが、ただ、長期にわたって固定的にその地位にあることは避けるべきであろう。さきに、全学審議機関と全学執行機関との関係について、全学執行機関のメンバーが、全学審議機関における審議過程に参加する可能性を示唆したが、具体的には、補佐メンバーが、上記の各小委員会に、オブザーバーの立場で参加することが考えられよう。

なお、「部」の長は、全学執行機関に直接関与するものではなく、「部」の代表として「部」内のとりまとめを行なうと同時に、全学執行機関と「部」との連絡にあたるものである。

最後に蛇足ながら附言するならば、「部」構想は、従来、部局自治が全学との関係においては、とかく、部局の独善という弊害を伴いがちであったこ

とを考慮し、これらの弊害を除去し、全学的見地から大学の運営をはかっているようにするものでもある。しかし、このことが逆に、従来の部局自治によって確保されていた利点までも否定することであってはならず、全学的機関の運営については、そのような危険を防止すべき制度的保障を十分に考慮しておく必要がある。

1-5 「部」設置の具体的手続（移行措置）について

これまでしばしば述べたように、「部」構想は、現存の学部・教養部・研究所などの部局の機構にとらわれなくて新たに編成されるべき教員組織である。たとえば、内容的にみて、従来の学部あるいはその一部と重なり合う結果になった場合でも、それは、現存の部局の延長とみるべきではなく、新組織として理解されるべきである。したがって、このような新組織の編成ないし新組織への移行を企画し推進する母体は、現存の部局を離れて組織されたものでなければならない。また、現存の各教員も、現存の部局からは一応離れたものとして取り扱われるべきである。その際、基本的には、すでに1-1-4)において述べたように、京都大学の教員は、本質的には、すべて、それぞれの専攻の学問を研究する専門研究者であるとの認識から出発するべきであると考ええる。

「部」設置のための具体的手続を考えるならば、たとえば、次のような手続が可能であろう。

すなわち、京都大学に「部」設置のための特別委員会をつくり、同委員会が、本答申の基本的な考え方をもとにして、「部」の設置を推進する。同委員会は、京都大学に設置されるべき「部」の数、その内容・規模・員数につきその概要を建議し、評議会の承認を経たうえで、つぎに具体的に「部」の設置を推進する。京都大学の全教員は、ひとたび現在の部局所属を離れ、自己の学問関心、専攻分野、その他の諸事情を考慮して、自己が新しく所属するのに最も適当と考えられる「部」を申し出ることとし、上記の特別委員会が、調整をはかる。

1-6 新制度発足後の「部」の改廃・組織変更

「部」は、学問上の進展に応じて自己変革をなしうるものでなければならない。

「部」の拡大，縮小，合併による再編成，など組織変更は，関係教員等の自発的意思に基づき，全学審議機関の審議を経て行なわれるものとする。

第 2 章 教育課程および学習組織について

さきに、第 I 部「大学の任務」(第 3 章)において、大学における教育の特徴として、「教育は研究と不可分の関係にあり、絶対に遊離してはならないこと」、「それぞれの分野における学問の最先端に迫りうる能力がそなわるように、常に学問の第一線にあらんとする者との直接的な接触を通じて、知性の錬磨が行なわれる」べきであることが挙げられた。そして、大学教育の内容としては、必然的に専門性が要請され、しかも、この専門性は、「他の学問領域との相互理解をはかり、総合的な観点から体系的な認識を深める」ことによって裏打ちされる必要があり、かくして、「大学教育の全過程を通じて、専門性と総合性の両面が相補的に結合され」るべきことが指摘された。また、このような大学における教育を通じて、「科学的実証精神や総合的判断力がつちかわれ、創造的ならびに応用的能力の育つことが強く期待されて」いる。

このような、大学教育の理念を実現するためには、大学における教育課程はいかなるものでなければならないか。以下においては、この教育課程の問題を中心としつつ、教員の教育組織や学生の所属(学習組織)の問題、および教育に伴う諸問題を取りあげることとする。

なお、ここで、本委員会がさきに発表した「教養課程の改善について(答申)」(昭和 45 年 1 月 10 日)——これを、以下「答申第一」と呼び、今回の答申を「本答申」と呼ぶ——との関係について述べておきたい。

「答申第一」では、直ちに実現可能な、したがって、法令の改正や大学制度の大幅な改革をまたないで、現行制度下において実施可能な改革案の作成がめざされた。したがって、現行の 4 年制新制大学を前提としている。また、「教養課程の改善について」という表題が示すとおり、直接的には京都大学における教養課程の改善が目的であって、専門課程の検討およびその改善にまでは及んでいなかった。

これに対して、「本答申」は、現行制度の枠にとらわれることなく、あるべき大学および大学教育を考えていること、したがって、単に教育課程のみならず、大学の研究・教育組織全般にわたる改革の中で、長期的展望のもとに考えられた改革案(未来像)である。内容的な点については、「答申第一」におい

で展開されている一般教育尊重の理念は、「本答申」においても維持されていることを、ここに指摘しておきたい。ただ、「本答申」における一般教育実施の方法においては「答申第一」とは異なる点もあるが、それは、方法の点においてであって、理念においてはではない。

2-1 一般教育と専門教育について

2-1-1 一般教育について

大学教育においては、専門性を深めることが要請され、かつ、この専門性の深化は、総合性によって補完されるべきものであるとの理念に立って、大学における教育課程のあり方を考えるとき、その内容は、具体的にはいかなるものであり、どのように編成されるべきであろうか。

現行の大学教育は、一般教育（一般教育科目のみならず、外国語、保健体育を含めた広義のもの）と専門教育とからなる。その具体的実施方法としては、前者のために、特別に教養課程を設け、それを大学教育の前半に置き、その課程修了後に専門教育課程に進ませて専門教育を行なうという方法（2階梯型）がこれまで多くとられてきたが、その他に、いわゆる相互クサビ型や、混合型（自由に4年間で必要単位を取得させる）もあるというように、種々の形態が可能である。一般教育と専門教育の内容ないし機能的関係についてみるならば、前後2階梯型においては、一般教育は専門教育への準備段階としての意義をもちやすいのに対し、クサビ型ないし混合型においては、一般教育は、必ずしも専門教育の準備という意味合いに尽きず、むしろ、先に述べた「総合性」の達成という理念に近づきうる要素を有しているといえよう。

われわれは、一般教育の理念なり目的を「答申第一」の線に沿って次のように考える。すなわち、一般教育の目的は、学生に対して人生と学問体系における自己の専門の正しい位置を理解させることであり、さらに、これを通じて、社会人として行動するときに必要なと考えられる教養を修得させ、総合的かつ自主的な判断力を養わせることである。

われわれがこれまで述べてきた、専門性に対する「総合性」の理念は、教育面においては、このような一般教育の理念と一致するものと考えている。と

ところで、大学教育の未来像において、このような一般教育の内容はいかなるものであるべきか、また、どのように実施されるべきであろうか。

まず第一に、上記のような一般教育の理念を実現し、これに適合するような講義なりゼミナールの設置を積極的に推進してゆくべきであろう。そのためには、そのような研究が開発され促進される必要がある。特に、1-2-1(2)で述べた「総合科学・総合教育研究センター」が中心となって、その企画・推進をはかってゆくことが望まれる。

第二には、専門以外の学問を学ぶことによって、学生の側において、上記の一般教育の目的を実現してゆくことが考えられる。これは、「答申第一」で述べられた一般教育の内容であった。すなわち、従来のように、授業科目をあらかじめ一般教育科目と専門教育科目とに画一的に区別するのではなく、原則として、専門外の学生にも、それを専門とする学生と同じ講義（専門講義）なりゼミナールを受講させようとするものである。これは、学生みずからが、その志向と関心にしたがって、他専門の学科を、あるいは自己の専門性の深化と総合性の達成という観点から、また、あるいはその専門が何であるかにはかわりなく（いわば、専門との関係づけを離れて）、幅広い教養を養うという目的から選択し履修することとなろう。

以上のような一般教育をどのように実施するかについては、節を改めて述べることにする（後述2-1-3）。

さて、一般教育の内容としては、一般的には上に述べた第一、第二の観点で尽きているといえよう。ただ、ここで、附加的に、上に述べた一般教育ならびに後に述べる専門教育との関係において、大学教育の中で外国語の教育はどのように位置づけられるべきか、および、専門教育にとっての基礎としての意義をもつ諸学科の履修はどのように位置づけられるべきかに言及しておこう。

問題は、外国語を専門としない学生にとって、外国語をその他の諸学科と同じく、単に一般教育の一環として位置づけ、学生みずからの自由な選択履修にゆだねることで足りるか、それとも、もう少し積極的に、たとえば、現行のように、ある程度の必修的扱いをするべきか、また、履修の時期をも定めるべきであるか、という点である。これは、大学入学以前の外国語教育

の水準および状況（ほとんど英語だけに限定されているような場合）とも関連する問題である。これらについては、なお、今後の検討にまたねばならないが、われわれとしては、一般教育および専門教育の両者の要請から、大学において外国語教育を積極的に進めていく必要があると考える。

つぎに、専門分野によっては、それぞれの専門の準備ないし基礎として履修しておくことを必要とする諸科目（これを仮に、基礎科目と呼ぶ）をもつところもある（たとえば、理工系にとっての数学など）。これらの科目は、それを不可欠の前提として要請する特定の専門にとっては、基礎科目として指定し、専門教育の一環として位置づけられるべきであると考ええる。

2-1-2 専門教育について

大学教育の中核は専門教育にある。この専門教育における目標は、「学問知識を、それがいかにして創造され、いかにして体系化されてきたかという研究過程ならびに研究方法とともに学びとる」こと、さらにはその伝達・継承の過程を通じて、科学的実証精神、総合的判断力、創造的ならびに応用的能力を育成することである。そのために、「大学卒業者たるものは、すべて、研究者的要素を身につけていることが期待される」のである。

このような目標をもつ専門教育の具体的内容は、それぞれの分野において、(a)きわめて基礎的なものを身につけることでよいとする場合、(b)実際の・技術的なものを修得することまで要求される場合、など差異があり、したがって、教育の程度、年限等においても差があってよいであろう。(a)では、大学における専門教育は、現行の専門課程程度で十分であると考ええるのに対し、(b)では、現行の大学院修士課程程度の内容までが専門教育として要求されることになる。大学専門教育は、このように目標においてかなりの幅をもちうるものと考えられる。このことは、それぞれの専門の学問の性質によるとともに、社会的環境との関係も無視しえない要因であるといえよう。

このように、専門教育に程度、内容の差があるので、在学年数を一律に定めることは適当ではない。さきに述べた一般教育を含めて、大学における教育課程の年限は、各専門ごとに適切な年数を定めるべきである。専門の違いを考慮して、われわれは、4～6年が妥当であると考ええる。

2-1-3 一般教育と専門教育の実施方法

ここで、専門教育と一般教育とをどのように組み合わせて行なうべきか、
ついて考察することとする。

(1) さきに、現行制度においては、(i)前後2階梯型(横割型、前後期分離)、(ii)相互クサビ型、(iii)混合型(無限定型、自由選択型)という3態様が在しうることを述べた。ところで、大学教育においては、専門性の獲得を心としつつも、その専門性の深化とともに、幅広い素養・識見を培い、総性の獲得をめざすべきものであり、そのためには、専門教育と一般教育と相補的に行なわれる必要がある。このような考え方からすれば、現行の(i)すなわち、入学後直ちに一般教育科目のみを履修し、それを修得してから専門教育課程へ進むという方式は、適切なものとはいえないと考えられる。ぜなれば、この方式のもとでは、せっかく特定の専門を志して入学してきた学生に対し、一定の期間、それも一般には2年という長きにわたって、専の学問に取り組むことを拒み、一般教育の意義、特に専門教育との関係にいて、十分な認識をもたぬまま、通過することを強制されるが故に、通過することだけを目的として、したがって、多分に受身的な態度で、一般教育を終えることになりがちである。そのため、学問自体への情熱を失う傾さえ認められている。

(2) むしろ、入学後、まず、自分が将来専攻しようと意図している専門分野の学|の一端に触れ、その学問分野における思考方法あるいは発展の方向性など関して、ある程度の理解を得ることによって、一方では、学問というものの面白さを感知して学問への情熱をいよいよつよくもつとともに、他方では学問というものの厳しさをいよいよ奥行の深さを認識して、学問の道を歩むたには、相当の決意と努力とが必要であることを再確認し、あわせて、特定専門分野の学問を専攻するにしても、その分野の学問のみを学習したので本質的な認識には達せられず、他の分野に関する知識や思考方法などにつての理解も必要であることを、みずからさとることが大切であろう。こによって、積極的に、他専門分野の科目や全学共通のないし総合的な科目学習する態度が生まれ、一般教育を意義あるものとするのが可能になる考えられる。このような能動的立場によるのでなければ、どのような分野

関する学習も実りあるものとはなりえず、自分の専攻しようとする学問分野の位置づけについての理解もえられず、総合化への契機も期待できないであろう。このようにして、広い視野をもちつつ、かつ自分の適性を判断して、次第に自分の希望する専門分野に関する学習の密度を高めてゆくことが、大学における全期間を通じてみたときに、さらに将来の発展を考えたときに、きわめて有効かつ有意義な教育になるものと考えられる。

(3) 以上のような見地からわれわれは、次のような、基本的には3段階からなる教育課程を構想した。

① まず、主として自分が専攻しようとする分野の学問の一端に触れる時期（入門的ないし基礎的なものも含む。）

② その後、自分の専攻しようとする分野以外の学問の学習に専念することのできる時期（総合的な科目も含む。）

③ 上記の①・②を経て、次第に専門を中心として、それを深めつつ、あわせて、専門以外の学問も学習し、総合性と専門性の両立をはかってゆく時期

以下においては、便宜上、①を第1期、②を第2期、③を第3期と呼ぶこととする。

学問分野のちがいにによって、これらの各時期には、長短をもたせるべきであるという考え方もあり、逆に、各時期は、期間の点では、全学的になるべく統一し、そのかわりに、各時期において学習する科目に対する自由度を大幅に認める方がよいという考え方もある。われわれは、それぞれの学問分野における事情や将来における学問の発展などについて考慮した上で、第1期および第2期は、全学共通的に各1年とし、第3期は専門分野によって、2～4年という幅をもたせるのが適当であると判断した。

(4) ここで、「答申第一」との関係にふれておく。

「答申第一」は、本章のはじめにも述べたように、現行の4年制大学を前提とし、新制大学の理念にのっとって、一般教育の尊重、一般教育と専門教育の相互補完性の見地から、いわゆる4年一貫教育の方式を打ち出している。本答申においても、あるべき大学の教育課程において一般教育が重視されるべきこと、専門教育と一般教育とは相互補完的關係に立つこと、等の点にお

いては、「答申第一」の精神をそのまま受け継いでいるが、現行の「学部」制や「4年制」の教育課程という枠を離れて、学生の学習組織・教育課程を構想したことから、一般教育の実施方法を含めて、教育課程の構想に、やや異なる点が現われているわけである。本答申においては、これまでに述べてきた大学教育の理念をよりよく実現しうるような学習の経路が自然にたどれるような方式を考えてみたのである。

2-2 教育課程の構想

2-2-1 第1期の教育

- (1) 第1期教育の狙いは、さきにも述べたように、自己の専攻しようとする学問分野がどのようなものであり、どのような広がりや奥行きをもつものであるか、また、他の諸学科とどのようなつながりを持ち、したがって、真に自己の専門を学ぶためには、どのような前提的知識ないし、関連諸学問分野の勉強が必要であるかを具体的に認識させることにある。このように、入学してすぐに専門分野の学問にふれ、これと自発的に取り組むことによって、それまでの、ともすれば受身的、pupil 的になりやすかった学習態度から脱却して、真理探究への意欲に基づき、自発的・能動的に学問に取り組む student としての学習態度へと転換させることが可能になると考えられる。このような方法をとることに対しては、あまりに早くから専門教育を行なうことによって、専門に偏りすぎることにならぬかとの危惧の念がいだかれようが、この点については、そこで行なわれるべき専門教育の内容に十分な工夫をこらすことによって、これを避けうるものとする。この段階での専門教育は、さきに述べたような目的に沿うように計画されることが必要であり、たとえば、現行の3回生配当の講義をそのままの形で1回生におろすといったものであってはならず、高度の専門性への目を開かせ興味をもたせつつ、関連諸学問分野への視野を広めうるように、また、一般教養の重要性についての自覚をもたせるような配慮がなされなければならない。したがって、この点につき、それぞれの「部」ないし、教育上の関連によって形成された「系」における十分な努力が必要であり、この努力がなければ、本構想は、形式的な変更にとどまるおそれさえある。

- (2) 第1期においては、学生は「部」ないし「系」に所属し、上記のような配慮のもとに新しく編成されたカリキュラムにしたがって専門科目を中心に学習するが、専門科目と並んで、外国語を履修することも、また若干の他専門の科目や総合科目を履修することもできる。専門教育を行なうにあたっては、その準備としての基礎教育的科目をさきに学習させることが必要なことも多い。たとえば、ドイツ文学やフランス文学を専攻しようとする学生にとっては、ドイツ語やフランス語の学習は不可欠の前提であり、また理工学方面に進むものにとっては、数学などは同様に不可欠の基礎科目であろう。これらは、それぞれの分野の目的や性格との関連の中で位置づけられ実施されるのが本筋であるから、専門教育の一部として行なうことになるが、もちろん、他の「部」と共通的に実施されることは差し支えない。
- (3) 入学者選抜の方法は、それ自体が、根本的に検討されるべき大問題であるが、学生の所属との関係でのみ、この点に言及しよう。われわれは、教育責任の主体（教育のための教員組織）を「部」ないしは「系」と考えている。したがって、個別的にみれば学生の募集や専門分野の履修能力の判定は「部」ないし「系」の責任で行なわれてよいことになる。しかし、すでに、繰り返して述べたように、「部」はそれ自体で閉鎖するべきものではなく、それぞれの「部」の研究・教育は全学的に関連しあって、相補なわれるものである。また、学生の学習能力の基準も、特定の一専攻分野に対する適性のみではなく、将来、より広い知識・能力がそなわってゆくことを期待しているのであるから、入学試験は、全学共通的に行なわれることが必要であると考えらる。

2-2-2 第2期の教育

- (1) 第1期において、自己が将来本格的に専攻しようとする分野について、ある程度の理解をもったのち、その専門以外の学科の履修に専念することのできる時期を設ける。この第2期では、学生は、第1期に所属した「部」以外の「部」の専門科目や、また特定の専門に偏しないで多くの学問分野に共通する問題を取りあげる総合科目（たとえば科学方法論など）、あるいはさらに一般教育の理念に照らして有意義と考えて設けられた科目を履修することによって、視野を広め自分の目指す専門の位置づけを会得することに主眼を置いておいている。もちろん第1期につづいて、外国語科目や第1期において

所属した「部」の専門科目を学習することは差し支えない。

一般教育は、本来、専門教育と並んで、在学中の全期間にわたって行なわれてよいわけであるが、完全に自由にしておくと、ややもすれば専門に傾斜して一般教育が軽視されるおそれがないとはいえない。そのために、第1期において、それぞれの「部」の専門科目の一部を学習した学生が、「部」の枠を越えて、全学的に交流接触し、相互に理解しあい、一般教育に重点をおくことのできる時期をもうけるのであって、一般教育が、この時期に限定されることを意味するものではない。後にも述べるように、第3期にも引きつづいて一般教育を履修することができるような配慮が必要であろう。

- (2) 第2期においては、全学学生の交流や人間的触れ合いを具体的な教育課程の中に生かすため、たとえば次のようなゼミナールをこの期間に設ける。すなわち、専門の異なる教員2名が1組となり、できるだけ異なる専門の学生が集って20名程度のサークルをつくり、教員の専門を中心としつつ、それを多角的に学んでゆくといった内容のゼミナールである。

なお、形態的には、この時期には、学生に対してできるだけ自発的な勉学を行なわせるため、可及的多くの「自由時間」を与え、個人またはサークルでの勉学を行ないうるようにする。

講義・実験・ゼミナール等の行なわれる場所も学生にとっては重要な意味をもつ。総合科目ないし全学共通の一般教育科目、外国語、ゼミナール等は、共通キャンパスにおいて実施することが望ましい。

- (3) 第2期においても学生は潜在的には、各「部」ないし「系」に所属していることには変りはないが、この時期には、「部」の枠を越えて交流するという趣旨から、第2期における固有の学生の組織が考えられてよいであろう。「部」ないし「系」の所属にかかわらず、むしろ、種々の異なる専門志望の学生を混合してクラスを編成するのが適当であろう。この場合、たとえば、外国語のように共通に履修するための単位によるクラス分けの方法もあるが、むしろ、ゼミナールを学生の生活の単位ないし意思集約の単位とすることがより適切ではないかと考えられる。

- (4) 第2期という固有の学習課程に対応して、第2期教育の企画（主として上記ゼミナールその他）および学習に関する指導の役を果たすものとして、各専門の「部」ないし「系」の教員からなる教員団が構成される必要がある。これらの教員は、固定的なものとはせず、各「部」ないし「系」からそれぞれ何名かずつ一定の任期をもって選出されるものとするのが適当であろう。

2-2-3 第3期の教育

- (1) 第1期および第2期を経た学生は、なお一般教育と並行しつつ専門の度合を深めてゆく段階に入る。この第3期においてはそれぞれの分野における専門教育の完成が主な目標とされる。第3期の年限は画一的に定めるのではなく、それぞれの分野で、2～4年くらいの幅で定めることが適当である。
- (2) 専門教育の内容については、それぞれの教育責任組織（「部」ないし「系」の教員集団）にゆだねられるが、第3期のうち、第3学年次（3回生）では、約半分の時間は、一般教育にあてられるべきこと、および、第4学年次（4回生）以降においても、できるかぎり他専門に属する学問にも目を向け、自己の専門を中心としつつ、その専門を通しての学問の総合性の理解へと進むような配慮が、カリキュラムの上でも考慮されることが望ましい。その一例としては、他専攻者をまじえたゼミナールの設置などが考えられよう。
- (3) 第3期における学生の所属は「部」とする。一定の条件のもとにはあるが、学生が第3期に進むに際して、自己の専攻を変更することもできるかぎり認めるべきである。その時期を第3学年次に進む時とするか、第4学年次に進む時点でもなお、そのような志望変更を認めるものとするかは、一つの問題であるが、各「部」ないし「系」の間の変更が認められることが望ましい。ただし、この場合各「部」の教育に大きな支障や混乱をひきおこさないことが必要である。そのためは、ある専攻に進むための前提条件（prerequisite）が満たされていることを条件とすることも当然認められる。

2-3 教育課程実施上の諸問題

これまでに述べてきた教育課程を実施するにあたって、特に配慮すべき前提的ないしは周辺の諸条件に関する問題をここにとりあげる。すでに述べ

たことと重複する点もあるが、理解の便宜のために一括しておこう。

(1) カリキュラムセンターの設置

各「部」ないし「系」のカリキュラム間の調整をはかり、全学的に開かれたカリキュラムを実現してゆくために、全学カリキュラムセンターを設置する。本センターは、各「部」ないし「系」からの教員によって構成され、専門の職員からなる事務機構を有する常設的機関とする。

本センターの役割は次のようなものである。

- ① 各「部」ないし「系」のカリキュラムに関する情報を全学的規模で集め、全学のカリキュラムの現況が容易にわかるようにしておくこと。
- ② 各「部」ないし「系」のカリキュラム相互間の関連性に留意し、相互の連絡・調整をはかること。
- ③ 各「部」ないし「系」の授業時間割の編成や学年（学期）末試験の時間割編成の上でも、連絡・調整にあたること。特に、他「部」ないし「系」の授業をひろく聴講履修しうるものとする構想を円滑に実現するために、本センターの果たす役割は大きい。具体的には、各「部」ないし「系」の各講義（演習等も含む。以下同じ）の内容、受講上の心得、受講資格等を記した履修案内の作成、学生の履修届の受付、授業計画等、授業実施上の諸問題の処理にあたるものとする。

(2) 学生の所属と学生の組織

学生は第1期（1回生）および第3期（3回生以降）は、各「部」に所属し、「部」が教育の責任をもつ。これに対し、第2期（2回生）においては、「部」への潜在的所属性を失うわけではないが、生活の本拠を「部」から離れ共通キャンパスに置くとともに、2-2-2の(4)で述べた教員団が教育責任を引き受けるものとする。

第1期においては、「部」内でさらにいくつかのクラスに分かれ、第3期においては、クラスまたはゼミナールが学生の基礎単位となるであろう。これに対して第2期では、2-2-2の(2)に述べたような、全学の学生が入り混ったゼミナールが基礎単位となろう。

(3) 教員の研究・教育条件

充実した教育は、各教員の創造的な研究活動の裏付けがあるときにのみ可

能である。その意味からも、次の諸条件が整わねばならない。①講義・演習等の教育負担が一定の限界を越えないようにすること。②学外での講義や諸委員としての活動についても同様に制限する必要がある。もっとも、他大学との交流という積極面も評価されなければならない。③管理・行政上の負担についても一定の限界をこえないようにするべきである。④教務を補助する職員を置き、教材の作成や学生指導を充実すること。⑤教員定員に余裕をもたせ、数年間講義に携わった後には、1年間、講義等の負担から解放されて、在外研究や他大学での研究（内地留学）に従事しうるものとする。

(4) 学生の教育環境、学習設備の整備と修業年限

学生の主体的・創造的な学習活動をすすめるため「部」の特殊性・必要性に応じて教育環境、学習設備の整備を志向するべきである。学習用図書館の設置等は、どの専門分野にとっても重要な課題であろう。

なお、学生の厚生施設の面でも十分な配慮が必要である。もっとも、かような教育環境や学習設備が整備されても、それだけでは十分でなく、学生が意欲的・積極的に自己の学習にとりくむことによってはじめてその効果が期待できるものであって、学生は各専攻分野により定められた修業年限を有効に用いるように心がけるべきである。

(5) 教育体制・教育課程等検討委員会の設置

大学入学者選抜方法のあり方、在学中の成績評価や単位制のあり方、その他、大学の教育体制、教育課程上の諸問題につき、長期的展望の下に恒常的に問題点を検討しつついく全学的規模の委員会が設置されるべきである。教育改革は一時期に一挙にすべてをなしとげうるものではなく、絶えず、問題を取りあげて検討を怠らない姿勢こそが望まれる。

第 3 章 研究者養成制度について

将来、大学の教員として、大学の研究・教育活動の担い手となるべき研究者を養成することは、大学に課せられた不可欠の責務である。それとともに、大学以外の各種研究機関において、研究活動に従事する人材を養成する場としても大学は大きな期待を寄せられている。このように、ひろく研究能力の養成という意義をも含むものとして、研究者養成の制度をここにとりあげることにする。

3-1 基本的な考え方

- (1) 大学教員または大学以外の研究機関において研究活動に従事する研究者を養成する制度として、新しく「研究員」の制度を創設する。「研究員」の身分は学生ではなく、また、公務員としての教職員でもない。公的機関から研究奨学金の支給を受けてもっぱら研究に従事することをその任務とし、期間は3～4年とする。「研究員」になりうる資格は「部」によって異なりうる。「部」の教育課程が比較的短いところでは、「部」の教育課程（従来の学部専門課程）の後に2年程度の「大学院課程」を設けることができ、ここにおいて研究能力を培う基礎的訓練を経た上で、この課程修了者の中から「研究員」を採用する。これに対し、「部」の教育課程が比較的長く、あらためて「大学院課程」におけるような訓練を必要としない分野においては、「部」教育課程の修了者から直ちに「研究員」を採用しうるものとする。

「研究員」の制度は、将来、独立して研究に従事しうるだけの研究能力を養成することを目的としており、独立研究者になるまでの前段階として位置づけられるものである。「研究員」および、その前段階として必要に応じて置くことのできる「大学院課程」は、他大学の出身者にも開かれたものでなければならない。その採用基準や選抜方法については慎重な検討を必要とする。また「大学院課程」や「研究員」の制度の設置は各「部」の教員採用期における研究者の等質化を計るためにも役立ち、ひいては「部」間の人事交流を促進させるものと考えられる。

- (2) (1)に述べた新しい構想の骨子と現行の大学院制度との関連に言及しておこう。新構想は、現行の大学院制度に代わるものである。現行の修士課程と博

士課程とでは、その目的・性格にかなりの違いが現実にみられる。部局によっては、修士課程は、学部延長にもひとしく、高度の専門教育がそこで行なわれているところもある。われわれは、学部段階の教育課程を弾力的に考え、その目的・性格に応じて修業年限をも4～6年の幅をもたせることとした。したがって、現在修士課程において行なわれているような専門教育は、学部段階の専門教育の中に吸収して、それが行なわれることになるだろう。そして、研究者養成という観点から現在の修士課程に相当するような課程を設ける必要のある分野では、「大学院課程」を設けることにより、その要請を満たしうるであろう。

現在の博士課程においては、スクーリングはほとんど行なわれておらず、むしろ各人がみずからの研究課題を中心としてそれぞれの研究に従事しているのが一般である。したがって、「学生」なる身分は、現実にそぐわないとともに、研究者としての自覚を形成する上で大きな障害となっている。むしろ、「研究員」として、独自の地位・身分を確立することが必要であろうと考えられる。

3-2 「研究員」制度

(1) 身分・任期および任務

公的機関から俸給に相当する額の研究奨学金を支給されて、みずからの研究に従事し、また、共同の研究プロジェクトにも参加する。その任務は「研究」である。研究の指導は、原則として、「研究員」の選んだ複数の指導教員によってなされることが望ましい。任期は原則として3年とする。ただし、大学もしくは、他の研究機関等への就職の関係上、1年以内の延長を認めうるものとする。

「研究員」の任務は研究にあるが、「部」は適当と認める範囲内において、「大学院課程」あるいは「部」教育課程の教育の一部（例、論文指導・演習・実験等の補助業務）を委嘱することができる。この場合には、それに見合う手当を支給するのが適当であろう。

(2) 「研究員」の員数および所属

「研究員」は「部」に所属するものとする。ただし、複数の「部」の教員によって編成される研究チームの研究活動の場で、自己の研究を遂行する者

も、一応、いずれかの「部」に所属することにする。この場合、指導教員は、複数の「部」の教員であっても差し支えない。もちろん、このような、一つの「部」に閉じない研究活動が、事後における「研究員」の業績審査や人事にさいして、正当な評価を受けうるような制度的配慮が必要である（例、業績審査や人事委員会のメンバーとして、当該研究指導にあたった他「部」の教員を加えるなど）。

「研究員」の員数は、各「部」の研究の実状、大学その他研究機関への就職可能性等をも考慮に入れて各「部」ごとにその適正規模を定めるべきである。大学の研究活動の発展にとっては、ある員数を望ましいと考える場合にも、「研究員」終了後の就職の見通しもないまま多数の無給研究者（「研究員」の任期を終えて大学に居残る者）をかかえるような事態はつとめて避けるべきである。その意味で「研究員」の採用は厳格に行なわれるべきである。

(3) 研究指導・研究上の義務・学位等

研究は複数の教員の指導のもとに行なわれるものとするが、「研究員」は適時、研究の中間報告を行ない、研究の継続についての審査を受けるものとする。審査機関は「部」の教員会である。この審査は、研究業績そのものの審査を目的とするものではなく、研究活動が着実に進められているかどうかについてなされるものとする。「博士」の学位は、この3年間の「研究員」としての研究活動においてまとめうる程度のものに対して与えられることが適当であろう。すなわち、独立の研究者として、将来研究活動を遂行してゆくだけの能力を客観的に示す研究業績が発表された段階で与えられるものとする。

3-3 「大学院課程」

「部」の教育課程の年限が短く、その修了者を直ちに「研究員」に採用することが適当ではない分野においては、「研究員」の前段階にあたるものとして、1～2年程度の「大学院課程」を設けることができる。「大学院課程」では、指導を重視し、研究者として、自己の研究を自力で展開してゆくための広い基礎を修得することを目的とする。「大学院課程」は、このように、研究能力の養成を主眼とするものであって、いわゆる社会人の再教育や高度の専門教育をその任務とするものではない。「大学院課程」は「部」に

属し，その員数的規模は，「研究員」の場合に準じて考えられるべきである。

第4章 研究体制上の諸問題

－「部」構想と研究推進のための周辺条件－

4-1 「部」における研究

第1章では「部」は研究教育の基本単位であり、同時に「部」間交流のための核として位置づけられている。また「部」の運営は「部」内の自律的な判断と責任を基本として行なわれることになっている。このことを前提とした上で、現実の「部」の研究の進め方を考えてみると、まず、研究者に関する次の二つの見方（理念的観点と現実的観点）について、今一度、検討が加えられる必要がある。

(イ) 理念的にみれば、各研究者は、本来、専門の研究を進めながら同時にその学問領域について全体的展望をもっているはずのものであって、それゆえ、各自が、自由に、自律的にその研究を進めることが、そのまま、「部」としての研究のまとまりにつながり、「部」としての研究の進展をもたらすものである。

(ロ) しかし、現実には、各研究者にとって専門への傾注と全体的展望はしばしば両立しえないおそれがあるので、「部」の研究を進める上で何らかの工夫がなされ、「部」として研究の分化と総合の統一をはかる必要が生じる。

(イ)は本答申の全般にわたり研究者に要請される理念として論議の基調をなしてきたものである。他方(ロ)は現実の研究活動を展開するに際しての避けられない配慮といえよう。

大学における研究はその対象となる学問領域が多岐にわたっている。したがって、それぞれの研究の方法も学問分野に固有な形態で存在しているし、さらに学問の発展とともに変化して行くものである。しかし、現行の制度によれば研究の単位は講座制等に見られるようにほぼどの分野にも平均的に妥当すると思われる形で画一的に作られている。このことは研究領域や活動の単位の確立にはある面で積極的な意味をもってきたが、他面、研究内容の発展や活動の流動性には大きな障壁となってきた。

これら現状の矛盾を解決するための「部」構想においては当然研究活動に

についてもその分化と総合の両面に十分な考慮がなされねばならない。「部」においてはまずその分野における十分な学問的論議に基づき「部」として研究・教育上必要と考えられるいくつかの領域を研究活動の柱として確立し、その方針に沿い研究グループの形成など最も合理的と思われる研究体制をもって研究を進め、さらに研究成果の点検と反省を行なうことが必要である。かなりの人員をもってグループを構成し研究を行なう必要のある自然科学等の学問分野においては、「部」における研究領域を一時期に網羅的に包含しようとして研究力を分散させないように配慮せねばならない。

4-2 研究活動の推進とまとめ

具体的な研究をおし進めるにあたって、研究活動に従事する人々の間での機能の分担はきわめて重要な要因である。前節でも述べたように、大学における学問の多様性からして研究機能を分担するための人員配置の形態を一様に律することは困難である。しかしながら、現行制度が行政上の枠をかたく課してきたため、学問の進展に必ずしも即応できなかった。このことを考慮し適正な配置を行なう必要がある。

「部」における一般的な人員構成についてはさき(1-2-2)に述べたので、ここでは研究のまとめと推進について一、二の案を提示してみよう。

(1) 「部」における研究のまとめ

研究の推進が一般に研究者相互の自覚と努力によることは論をまたないが、「部」としての特色を発揮し成果を期待するためには、広い意味で「部」としての研究のまとめについて考えねばならない。研究の多様化・細分化はそれ自体将来においても研究の一過程として必然性をもち、研究者各人の努力がこれを裏付けるものであろうが、これら個別の研鑽が総合に向かうための積極的な工夫が必要であろう。このため学問分野によっては「部」における各研究グループの中からグループの判断により「研究主任」を選びグループならびに「部」における研究の総合化の促進をはかるという方法も考えられる。もちろん専門性と総合性とは研究者一人一人の中で統一されるべきものであり、とりわけ各個研究的方法が多く用いられる学問分野ではその統一は各研究者の責任に帰するところが多いであろう。

逆に実験系などでは、数多くの経験を研究方法の基盤とするため、ややもすれば研究過程の探究のみに溺れますます細分化するおそれがある。このような学問分野では分化と総合の統一を各人の中で行なうだけでなく、集団の中でも役割を分担して統一をはかる方法が考えられる。「研究主任」は、研究グループに属しながらより包括的に各研究を総合し研究の方向を調整する役割を果たす研究者である。しかしながら、このような研究推進のための方法は、「部」における十分な討議の上で始めて自然な形として可能なものであり、「研究主任」の独断や偏向は厳に注意されねばならない。むしろ「研究主任」には、専門家としての自己の確立の上に、その分野についての広い見識をもち研究集団を調整し総合して行く人格が要請される。

(2) 研究技術者集団の確立

研究活動が有機的に推進されるためには、研究者のほかに研究技術者の存在が不可欠である。ここでいう研究技術者とは、研究上必要な技術（たとえば測定や計算、図書を含めた情報の管理やタイプライティング、さらに機器の管理や準備、洗滌等）をもって研究を推進する役割を果たすものをいう。このような研究技術者については、研究者の場合に匹敵するような職業としての安定性を制度的に確立する必要がある。

大学における研究者は、大体において狭義の研究優先の立場をとり、常に研究活動全体にわたる人員配置を総合的に考えるというわけではなかったうらみがある。そして、人員所属の制度的固定性のため、漸次、補助機能を果たす職種を研究者が占め、制度的に身分の不安定な臨時雇をもって補助的業務を代行させるような状態となり、全体として満足な研究形態をもつに至らなかった。

新しく構想される「部」の研究体制にあっては、これらの反省に基づき、また健全な研究形態を保証する意味から制度的に研究技術者層を確立する必要がある。研究技術者の存在は研究の一環として重要であるが、また一方では各研究グループが、特定の技術者の所属について半恒久的な固定性をもって考えることなく、研究技術者の流動性、発展性、さらには業務についての点検等の問題を研究者のそれと同様に検討せねばならない。また、研究技術者層の給与水準もその機能の重要性に見合うべく適正に考慮され、技術者が生涯にわたる職業として成り立つよう真摯に考える必要がある。検討の方法の詳細は「部」の性格

や研究の方法によって異なってしかるべきであるが、研究技術者集団の制度的確立のために財政的措置が講じられることが是非とも必要である。また研究者をもってこの職にあてゐることは「部」として厳に戒めるべきであり、両者の間には常に相補的な機能の分担が行なわれていなければならない。

4-3 研究交流の促進

「部」の構想は元来、閉鎖的・固定的なものではなく、発展の必然性に応じて「部」そのものさえ改廃しうるといふ流動的な要因を含んでいる。したがって第1章に述べたように、その運営にも「部」間の協調や「部」外の協力が制度的に加味されている。「部」においては常に「部」外、学外よりの客員研究者と接触しながら研究が進められていることが研究の発展のために望ましい。すなわち、「部」の研究体制には、その専攻分野が全国的視野の下に「部」という形で一つの核として存在していることを裏付けるような制度が必要である。このため研究運営の方法、施設設備の利用の面はもとより、客員研究者の生活条件を十分に保証する計画が立てられており、また研究者にはサバティカルのような制度がなければならない。

従来わが国では、研究の流動性という考えも国内で閉じがちであり、一般的にいて諸外国に比べ外国人研究者との交流、特にその受入れはきわめて不満足な状態にあった。それについては、種々理由もあろうが、一応、国際的に国力の充実したとみられている現在、従来のような一方的でしかもそのほとんどが先方に依存したような形の海外流出は学問の国際性からいっても遺憾な点が多い。研究の国際的な流動性をはかるため、外国人研究者の場合も国内研究者の場合と同様、その受入れ条件を完備させることが必要である。また国内研究者の国外派遣のための予算も一段と充実させることが望まれる。

4-4 総合大学と全学研究奨励予算

本答申が一貫して主張してきた京都大学の総合性を裏付けるため、全学的に研究費を一部留保し、学内における総合性、協力性を発揮するような研究計画についてこれを奨励することが望ましい。研究計画によっては、文部省科学研究費補助金と類似した性格をもつが、ここでいう研究奨励金の

対象は、どちらかというところ専門分野に限定した研究計画ではなく、学内においてかなり広い総合性を目指したものである。すなわち、複数の「部」が共同で新しい境界領域の研究計画を企画した場合や、通常の予算配分が研究の実体と著しく異なるような場合等の調整等にも使われる。金額、件数、方法等の詳細は実行段階の問題であるが、第1章に述べた全学審議機関がその任に当たるものとする。

4-5 研究状況の点検と反省

「部」内における研究の進捗状況は、その全貌が常に何らかの意味で見まもられていることが必要である。元来「部」はその規模や形態の点で相互理解・相互批判、意思集約が可能であるような構造として考えられている。

「部」における研究課題について考えると、特に応用性、社会性に富む学問分野における研究の場合、大学の独自性・指導性を保ちうるような研究内容はどのようなものであるかといった緻密な学問の方法論は、現代では、しばしば個人の思考の限界を越えた問題になってきている。そこで研究過程の点検と、業績評価が、いかなる形にしる「部」内（「部」外研究者、客員を含む）において正しく行なわれることが必要である。研究の日常を共にする研究者の相互間でこのような評価をすることは、人事等と同様かなり困難なものではあるが、研究機関の公共性と対社会的に自治を考えると決して等閑にできない問題である。

特定の分野に限らず、一般に大学の研究の公共性とは、その成果の社会への還元のみならず、研究の独自性を維持し、学問の発展をも意味するものである。「部」の研究活動の点検に際してはこの点に深く留意し、研究が特定の単位とのかかわり合いにおいて学問性の希薄な癒着状態になったり、あるいは研究活動の重要な動機である未知への関心が、結果においてたとえば公害を生みだしたり軍事的利用を促進するような危険に陥らぬよう、「部」としての検討が必要である。

4-6 人事の流動性

大学における研究教育の基本単位である「部」が絶えず清新活発な雰囲気

に満たされており、閉鎖的排他的な集団に陥らぬことは総合大学としての任務が果たされるための必要条件である。このためには、それにふさわしい人材をもって「部」が構成され、構成員が常時その任務に対する責任感をもって事に当たらねばならないことはいうまでもない。それと同時に「部」の構成員が関連「部」および他大学その他の研究教育機関との間で流動することが望ましく、そのことが保証されるような運営がなされることが要請される。このことは、すべての教員を身分上均質化する本答申の方式をとる場合、特に重要である。

このための一つの方法として、「部」の教員に任期制を設けることが考えられる。

任期制の採用は、元来教員の人事交流を盛んにし、ややもすれば起こりがちな研究機関の独善性を除き、「部」の研究、教育、運営が全学的ないしは全国的視野の下で行なわれることを容易ならしめようとするものである。しかし、教員の身分保障との兩立をはかるための慎重な配慮が必要である。また、その適用判断が思想信条によって左右されたり、少人数グループの特徴のある研究を圧迫するようなことを防ぐ制度上の保障をもうけることや、あるいはまた研究者の中に狭い意味での業績主義を助長しないよう慎重な運用がなされることが必要なことは当然である。

人事交流のため任期制が実質的に行なわれてゆくためには、直ちに法令上の規定に依存せず、むしろ学内における申合せから出発して、それを慣行化してゆくことが望ましい。

さらに任期制の円滑な運用のためには、いくつかの前提条件が整備されることが必要であり、かつこれは京都大学のみで解決しうるものではなく、そのため他大学その他の関係機関への積極的働きかけがなされねばならない。その前提条件としては次のようなものが考えられる。

- (1) 他大学および関係研究機関、特に、研究条件のよい研究機関でも同じように任期制を採用し、その間に人事交流についての協定などがもたれること。
- (2) 種々の研究機関に共同利用の道を積極的に開いてゆくこと。それによって所屬、所在にかかわらず必要な研究設備の有効な利用が保証され、

人事交流による研究条件の悪化をきたさないように配慮すること。

- (3) 任期が満了して転出する際に生活面での配慮を十分に行ない、任期制の採用が結果的に研究者の生活条件の悪化をもたらさないようにすること。

このような諸条件を十分に満足させるという前提のもとに、たとえば次のような任期制が考えられる。

5～10年をもって一任期とし、原則として重任を認めないものとする。ただし、専攻分野によっては必ずしも任期を終えた教員の転出先が容易に確保できぬ場合もあり、また転出後に、ふさわしい人材が得がたい場合もあるので、例外的に期間の延長または重任を認めることもやむをえないであろう。

原則的に5～10年をもって任期とするのは、ほぼどの分野でも5～10年をもって研究に一応の区切りをつけうると考えられ、また、あまり長過ぎでは、任期制の意義が希薄になったり、他の研究機関に移ってからの研究を行なう期間が短くなりすぎる恐れがあるからである。若い研究者にとっては、5年くらいの期間で移動する方が研究者自身の視野、経験を豊かにするためにも有効であると考えられる。

また、従来はとかく自己の所属する機関に対する責任感から転出しにくい場合が見受けられ、それが人事交流のため逆に働くこともあった。任期のあることは、このような面の是正になり、研究者の責任感がより広い視野の下に高められるであろう。

人事交流の促進は理想的な大学の未来像を構想する上にきわめて重要な要素であるので、分野によっては直ちに厳格な任期制を採用しがたい場合でも、研究費の配分に適当な措置を講ずるなどによって人事交流を促進するよう努めることが必要である。そして現行とは逆に、研究面、生活面共に、研究機関を移動した方がむしろ有利であるようにすることが望ましい。

おわりに

以上、大学の基本的諸問題についての「未来像」の骨子を提示した。おわりにあたって、次の諸点を指摘しておきたい。

以上において述べた「未来像」の構想は、現行法令にとらわれることなく、京都大学としてのあるべき姿を志向したものである。したがって、本構想を実現して行く上では、法令等の改正を要する点も多い。

つぎに、この未来像の実現はまた、その財政的裏付けを必要とする。しかしながら、本答申の構想は、一般的な骨組みないし方向づけを示したにとどまり、具体的な数字をもって必要な財政投資の規模を示してはいない。それゆえ大学の適正規模、教員および学生の員数の適正数を考慮しつつ、それに必要な研究設備、学習設備、教育環境の改善・充実に必要な財政投資の規模を算出してゆくべきであろう。

特に、「研究員」制度の確立、「研究技術者」層の確立等については、法令の改正と財政的措置をともに必要とするものである。

あとがき

以上、大学の将来のあるべき姿について述べてきた。内容は広範、多岐にわたり、しかも、単に基本的な考え方のみを示した部分もあり、必ずしもこれが完全なものというわけではない。さらに大学内にとどまらず、広く全国的視野に立って考えた部分もある。必然的にこの実現にあたっては、法規の改正や財政措置等を前提とせざるをえなかった。そこで、このような事情に無頓着に、その実現にあまりに性急であることは、かえって混乱をひきおこし、その過程において学問の自律性の確保などに問題を生ずる恐れさえ考えられる。積極的な態度をとりつつも長期的展望の下に、種々の角度からの十分な検討と準備を行なった後、実現に踏み出すべきものであろう。

しかし、かつては大学間にまたがって部局、施設等の統合、改廃等さえ行なわれた例があるにもかかわらず、最近では、かえって大学が閉鎖的、固定的になる傾向が強まっており、次第に社会の激しい変遷に対応しがたくなりつつある。大学人としてはまず、このことを十分自覚することが必要である。

以上の理由により、実際に改革を進めるには、その具体策を継続的に審議する組織を作り、まず綿密な検討と、具体的方策の立案の作業を進めて行くことを提案したい。

まえがきにも述べたとおり、本文の内容については、時間的制約などのため不十分な点が残っている。まずとりあげた範囲の偏りや、記述の精粗の不揃いなどがある。次に本文では原則的なことを強く系統的に、明瞭に表現するため、例外的なことや、考えうる多様性について詳細に述べることをしなかった部分がある。もちろんこれは角を矯めて牛を殺す類の画一的なことを考えたわけではない。さらに言葉づかいも部分部分で若干違っていることがある。たとえば、第Ⅱ部「大学の現状と問題点」では現在の組織制度と、現実の構成員について述べているのに対して、第Ⅲ部「大学の未来像」では必ずしも、現在のものを直接指し示して表現していない。すなわち、第Ⅱ部で「助手」といえば現在助手である人をも含んだ意味をもつが、第Ⅲ部で使っている「研究技術者」というものは、そのような役割を果たすべき人ということで、現在の技官がそれに当たるといような機械的な対応をつけて考えているわけではない。このよう

に、現実のものと「未来像」とを直接には関係づけないという方針はまえがきでも述べたが、誤解のおそれがあるので、ここでも繰り返し強調しておく。このような形式上、表現上の不十分さはあるとしても、それにとらわれることなく、内容の本質について十分検討し、理解されることを期待する。

ふりかえると「大学の現状と問題点」にとりあげられた種々の問題点に対する「未来像」の対応は必ずしも十分ではないかもしれない。しかし、「未来像」は白紙に描く立場であり、特に意識して元の不都合な部分を残そうとしないかぎり、これらの問題を十分解決できるはずである。

最後に、本答申にかかわった委員としては、これが単なる理想や案に終ることなく、次の時代の新しい大学を築くための礎石となることを願っていることを強調して結びとしたい。

答 申 本 文 に 対 す る 意 見

| | |
|------------|-------|
| 安藤 委員の意見 | 1 5 5 |
| 稲本 委員の意見 | 1 5 6 |
| 大橋 委員の意見 | 1 5 7 |
| 清水(浅)委員の意見 | 1 6 0 |
| 田中 委員の意見 | 1 6 4 |
| 槌田 委員の意見 | 1 6 5 |
| 中野 委員の意見 | 1 6 6 |
| 野田 委員の意見 | 1 7 0 |

【 安藤委員の意見 】

私は本答申に、基本的な一、二の点において満足できない。

1. 第一に私は、本答申が本質的にきわめて自閉的な性格のものであることに、不満である。

本答申は、現行制度や法令の枠組みにとらわれなくて、「あるべき」大学の未来像を提示することを目的とする、と述べている。教員に係わる問題について、既存の学部、研究所、教養部の枠をはずして、あらたに「部」を設け、これを大学における研究・教育の基礎単位とすること、「部」を構成する教員間の身分格差を無くすること、また教育に係わる問題について、一般教育を自己の専門外の諸分野の教育を受けることであると定義したこと、4～6年の修業期間を3期に分け、第1期は専門教育のみ、第2期は専門外教育（一般教育）のみ、第3期は両者を混じえて受ける期間としたことなどは、本答申に描かれた未来像の最大の特色であるといえよう。

しかしながらこれらの変革は、実は、すべて大学内部で実現可能なものである。部の編制や3期区分教育などは、京都大学の現有施設と現有スタッフにいくらかの変更を加えることによって、実現できる。その意味でこの未来像は、京都大学の既存施設とスタッフの枠組みにとらわれた改革案であり、少なくとも、その枠組みから大きく踏み出した大学像を志向するものではない。

ところで本答申は、「現実総体の理性的認識」が学問の理念である、と考え、これを研究・教育を通じて実現することが「大学の任務」である、としている。だが、たとえば、京都大学が国営大学であり、その財政が100パーセント国庫に依存している事実は、この任務の実現に妨げとならないか、教員の現行給与は、かれらの満足を職務遂行を保障するか、初等・中等教育の現状は、大学の機能を高める方向に寄与しているか——本答申は、こうした「外部的な」諸問題をほとんど指摘すらしていない点において、きわめて自閉的であり、「大学改革」をひろく社会的にとらえる姿勢に欠けているように思われる。これはおそらく、大学問題検討委員会（以下、「大検委」と略）が、本学の各部局から派遣された教員のみで構成されている事実と無関係ではなからう。

（賛成者：川那部委員）

2. 第二に私は、本答申が大検委の既出の答申と比較して、その発想に食い

違いがあることに、不満を感じている。

大検委は、昭和45年1月に「教養課程の改善について」と題する答申（京大広報第24を参照）を提出し、そのなかで4年一貫教育、一般教育科目と専門教育科目の画一的な区別の廃止、学生の自主的な選択を生かした専攻の決定等を骨子とする「大学教育の改革案」を提示した。しかるに本答申において、一般教育と専門教育の関係についてはともかく、修業期間を4～6年に変更し、教育課程に厳格なる区分を導入したことは、前答申と内容的に食い違っている。

これについて本答申は、「現行の……教育課程を離れて」、「大学教育の理念をよりよく実現しうるような……方式を考え」てみた結果である、と断っている。しかしながら前答申の特色は、何を自己の専門系列とし、専門系列および非専門系列からいかなる学科目を何年次において履修するかを、個々の学生が選択しうる自由をできるだけ拡げること、換言すれば、大学卒業生のイメージが個々の学生により、それぞれの希望や特性に応じて作り上げられること、を保障しようとする配慮にあった。これに対して本答申は、すべての学生に対して画一的なる区分の教育課程を押しつけることによって、大学卒業生のイメージをつくり上げるイニシャティヴを各「部」の手に移したように思われ、その点において大学教育のあり方に対する基本的な発想の転換が見受けられる。

こうした発想の転換は、大学教育の理念をよりよく実現するために、なぜ不可欠であるのか、また、それはどのように大学教育の理念の促進に貢献するのか——本答申の説明ははなはだ不十分である、といわざるをえない。

この説明不足は、大検委の構成員の中に、学生、ことに低学年の学生と日常的な接触の経験のない者が少なくなかったことによるのかもしれない。

（賛成者：川那部委員）

【 稲本委員の意見 】

HEALTH SCIENCE CENTER（保健科学センター）を第Ⅲ部「大学の未来像」中の特殊的形態の「部」として設置することを提唱する。

この部門は個人および社会大衆の保健、厚生に関する科学の研究教育および

医学的診療，を合せて総合的に実践する部門であり，大学外にも大きな研究教育の対象がある。従って大学が常に社会へ向って開いている最も大きな門とも称せられる。

従って，本文中にある保健管理センターも当然この中に吸収されるものとなるろう。

教育に関しては，

- i) 医学生に対する卒前教育
- ii) 若年医師の卒後研修
- iii) 医療技術者，保健技術者等の教育
- iv) 医師および医療技術者の生涯教育

研究は，

広く医学に関連する分野の研究

その他，診療に関係して，病院設備を有するため，その運営に当る多くの人的構成，があり，教育，研究以外の現業部門のために特殊の組織形態をつくる。

なお，卒前教育特に臨床教育の拡大としては，このセンター以外に多くの特種医療施設，（例えば，救急医療センター，リハビリテーションセンター，特種疾患療養所等）および一部の一般市中病院を教育の延長施設として関連病院とする必要がある。

以上の如き大学における学問の研究，教育の具体的な新しい有機的総合の方向が大学の未来像として示されるべきである。

この提案は何も架空，唐突のものではなく，すでに先進国において，着手され，またはすでに実効を挙げつつあるものであることを附記する。

【 大橋委員の意見 】

1. 第Ⅰ部「大学の任務」の特徴は，社会のための人間という視点が先行し，一人一人の個人にとって学問とは何か，という基本的な観点が欠除していること

とである。大学という単位にせよ国家という単位にせよ人類という単位にせよ、あらゆる社会は個人の幸福の増大に有効であることによってのみその存在が正当化されるものであり、また学問は何よりもまず学問をする当人の完成のためのものである。この答申のような個人軽視の大学観は、大学の部品製造工場的な性格を強化する結果を生じよう。

「現実総体の認識」という用語が用いられているが、認識と言いながら、ここでは個々の人間の認識の外にある「科学」の総体性だけが取上げられ、個人の人格の integrity の中での学問、個人の認識の総体性はまったく無視されている。このような学問観の下においては、教育の中心的部分は欠落せざるをえない。奴隷教育に対する自由人教育 liberal education の伝統を現代に生かすような一般教育観が受け入れられる余地のないことは必然である。

人間疎外はつねに人間的なるものの名におい行なわれる。かつて三木清は、「人類」の名において、「社会」の名において、個人の幸福が破壊される状況を鋭く告発した。全体主義体制の中で危険を冒して行なわれた勇気ある発言を、彼を育んだ京都大学で今日想起せざるを得ないのはまことに残念である。

2. 第Ⅰ部「大学の任務」が空疎に感じられる理由は、それが多分にことばのごまかしに依存しているからである。その第一は自然言語、とくに抽象語の取扱いの誤りであって、自然言語の多義性、字義的意味と文脈的意味の混同、概念規定の相対性など、推論に際してわれわれが努めて回避すべきことが、逆に利用されている。「人類の福祉」というような語をそれだけ取り出せば、誰も文句をつける人はない。ところが、たとえば pacification という名のもとにベトナムで行われていることを考えれば、「人類の福祉」も「公共の福祉」とまったく同じ注意を払って用いなければならないことがわかる。現にわれわれの周囲で「人類の福祉」が用いられたのは、石油化学教室の紛争や、「人類の未来の福祉のために帝国主義者を」やっつけたと言うテル・アビブ事件である。このような語は、それが具体的に何を指すかを言わずに用いることはできないのである。この答申では具体的なレベルで意見の一致しない所は抽象的表現を用いて一致しているかのようにまとめているが、それはごまかしであって、政治的文章では行なわれていても大学ではとるべき道ではない。

ことばによるごまかしの第2は、命題の有効性についての考慮の欠除である。

かりに論理的には正しい命題であったとしても、それが判断の基準として機能しえないものであったり、検証不可能であれば、無意味なものになってしまう。具体的に言えば、この答申に用いられている「人類の福祉」「現実総体の認識」「有用性と迂回性」などを適当に使えば、ほとんど何でも正当化することが可能である。したがってそれは判断の基準としての役割を果たしえず、何かの根拠づけに使われれば恣意的なものたらざるをえない。いろいろ具体的な改革案をもってきて適用してみれば容易にわかることであろう。それゆえ、これらの文句は、なにかもっともらしい結構なことが言っているという印象しか与えないのである。

大学問題検討委員会の各委員の善意については毛頭疑いをもたないけれども、改革方針立案のために設けられた機関がこのような空論に堕すとき、いかに美辞麗句が並ぼうとも、それが現実に果たす機能は、内外からの改革の要請に対する防波堤である。各委員は深くその責任を感じるべきであろう。

本答申の悪影響で、今後学内にこのような空しい論議が繰り返されることを避けるため、あえてこの一節を記した。同時にここにあげたような問題が、意味論、記号学、哲学などの学問の対象であって、いずれも理論化、体系化されていることを指摘しておこう。

3. 3 期制教育体制について

現在の大学教育について、もっとも大きな問題であり、かつ緊急に改善を要するのは、いわゆる「教養課程」の問題である。本委員会ではさきに、専門教育一般教育の双方について四年間一貫教育を実施するとともに、縦割りの弊害をなくすため、学部間の壁を除きかつ学生の履習科目の大幅な自由化を行なう改革案を提示した。それに対して、今回の答申では縦割りの強化（第1期専門教育）と横割りの強化（現在二分されている修学期間を三分する）という、まったく逆方向の案を、同じ精神に立つという名のもとに提案している。

縦割りの横割りというのは最も悪い形ではないかというおそれは新制大学開設当初から強かったが、その後の実状はその判断が正しかったことを裏づけており、前期2年の教育に対する不満はきわめて強い。現在の枠組みの中では一般教育が自律的な形で、かつ望ましい水準で行なわれることは不可能であるが、今回の答申案は、この困難を倍加するであろう。それとともに、さきの答申に

あった学問の多様性、学生の多様性の認識が今回の答申では大きく縮小され、きわめて画一的である。これは、個人の自由の見地からだけでなく、学問の性質からも問題であろう。京都大学が諸外国の総合大学ではふつうな、自由な学問のできる大学になることを期待したい。

現在全国の多くの大学で、修学期間二分制、「教養部」制の失敗を認め、その改革のために多大の努力を払っているが、教養部の自主性が認められぬ問題の性質上、いずれも難航しているのが現状である。ところが、新制大学発足当初、現在の方式を強く推進して、その後のわが国の大学教育混乱の因をなしたのは、ほかならぬ京都大学である。現在またまた思いつきの案を出して、ようやく方向の見え出した教育課程の改革に混乱をひきおこす責任は重大である。現場を知っているものにはあまりにも問題の多い案であって、そのまま実現することはとうてい考えられないけれども、実際にはおそらく他の改善案の可能性を封ずる役割を果たし、結果において改善を不可能ならしめることを深く危惧するものである。

【 清水（茂）委員の意見 】

1. 本答申は、次の点について修正されることが適当と考える。

(1) 第Ⅱ部 2-1-3 一般教育と専門教育の実施方法の全文を以下のように改める。

2-1-1 において述べた理念なり目的によって考えれば、一般教育は、専門教育の準備をなすものでないばかりか、時には「総合性」の達成という最終段階において学ばねばならぬことさえもある。したがって、まず一般教育を終えて専門教育に移るのではなく、専門教育と一般教育が並行して修得されねばならない。

専門教育と一般教育とのちがいは、専門教育が自分の所屬する「部」において、その学問の体系にもとづいて、系統的にカリキュラムが組まれるのに対し、一般教育は、他「部」において行なわれる教育を、被教育者に理解しうる能力さえあれば、自由に聴講できるものとすべきであって、一

般教育のために特別の講義が行なわれるのではない。

一般教育の学習については、個人の主体性を尊重し、一定のパターンにあてはめるようなことをしてはならない。なんとなれば、第Ⅰ部で述べたごとく「人間形成を行なってゆく主体は、教育を受ける個人個人」(第Ⅰ部3-1-1)であるからである。

又、一方、2-1-2において、指摘されているごとく、専門教育の具体的内容に差異があるのであるから、それにつれて一般教育の専門教育に対する比重も異なって来る。そうだとすれば、一般教育と専門教育の実施方法についても、「部」によって大きな差異が出て来ると思われ、それらの具体的方法は、「部」の決定によらざるをえないであろう。

(賛成者：磯村委員)

(2) 第Ⅱ部2-2の全文を削除する。

(賛成者：磯村委員)

(上記(1)、(2)の理由)

答申は、3期制を採用しているが、3期制には、つぎのような難点があると思われる。

① 「2-2-2 第2期の教育」は、「専門以外の学科の履修に専念することのできる時期」であるが、「第1期につづいて、外国語科目や第1期において所属した「部」の専門科目を学習することもさし支えない」とすれば、第1期と第2期との区分は、必ずしも明確でなく、分期の理由があいまいである。

② 「第2期における学生の所属」に、「第2期における固有の学生の組織」が考えられているが、第1期・第3期と異なる組織をとるためには、第1期・第2期終了のためのある「わく」が必要となり、ひいては留年制が行なわれるおそれが多分にある。

③ 学問の種類によって、研究方法・体系に大きなちがいが存するのに、画一的に一般教育を行なうことは、専門教育との関連から見て甚だ疑問である。

④ 専門教育は、体系的に連続的に行なうことによって、はじめて効果があるものがあり、途中で1年のブランクを設けることによって、その連続性が失われ、はじめからやり直さねばならぬものがある。そうであれば、第一期の専門教育は、効果の少ないものになってしまうであろう。

以上のような諸点から、3期制は、研究の自由・教育的効果および学生の人格の尊重等に関して、大きな疑問をいだかざるをえず、到底賛成できない。そこで、代案を示した。

- (3) 第Ⅲ部4-6中「人事交流のため任期制が実質的に行なわれてゆくためには、直ちに法令上の規定に依存せず、むしろ学内における申合せから出発して、それを慣行化してゆくことが望ましい」との文章を削除する。

(理由) 「学内における申合せから出発して、それを慣行化してゆくことが望ましい」とあるが、「(1)他大学および関係研究機関……でも任期制を採用し」(第Ⅲ部4-6)という前提条件から考えれば、矛盾するもののように思われる。なんとなれば、定年制と異なり、任期以後の受け入れ先を必要とするものであり、かつ他大学および関係研究機関が任期制をその「学内」で申合せを、自治の尊重からいって強制できないからである。したがって、「学内における申合せ」は、おたがいに牽制しあって、結果的に「申合せ」が成立しないこととなろう。任期制を真に実行するためには、「法令上の規定」は望ましくないが、かなり強力な推進組織が必要であろうと思われる。

- 2.(1) 第Ⅲ部2-3の(5)教育体制・教育課程検討委員会の設置の項において、「大学入学者選抜方法のあり方、在学中の成績評価や単位制のあり方、その他、大学の教育体制、教育課程上の諸問題につき、長期的展望の下に恒常的に問題点を検討しつづけていく全学的規模の委員会が設置されるべきである」とあるが、入学・単位・教育体制等の問題は、単なる技術的問題にとどまらず、時には、未来像の根本にかかわるものであって、その結論いかんによって、本答申案のある部分は、砂上の楼閣にすぎないものとなるおそれもある。以下、問題点もしくは私案を提出してみたい。ただし、そのすべてをつくすものではない。

① 旧制大学が、ヨーロッパの大学に、範をとったのに対し、新制大学は、アメリカの大学を学んだものであることはいうまでもない。したがって、新制大学は、アメリカ的管理社会を前提にしているものといえよう。もし、アメリカ的管理社会を是認するならば現行の制度にもとづいてよいが、そうでなければ、ヨーロッパ的形態の大学を参考にしてもよいのではないか。たとえば、ドイツの

大学において、学生が一つの大学のみで学ばず、複数の大学において教育を受けるのが常であることなどがそうである。なお、アメリカにおいても、一人の学生について、大学と大学院とが、おおむね別であることも考慮せられるべきことである。

② 現在の大学の入学試験は、ある定員を定めて、競争試験が行なわれる。定員は、教育施設の状況などによって定められたものであろうが、大量の留年の存する現在では、かかる意味にもとづく定員は無意味となりつつある。それから考えれば、定員に限定されず、大学の入学資格があると認定されたものは自由に学びうるようにする方法も考慮されてよい。なお、大学教育を受ける能力があるかどうか、大学の入学資格のために、特定の試験が課せられることを否定するものではない。

③ 現在、単位は、卒業のための必要条件として、均一に数量化される傾向がある。しかし、大学においては、何単位得たかということより、何を学んだかの方が大切であると思われる。その意味で、単位を数量に換算する卒業制度を廃止して、何を習得したかを証明するようにすべきではないだろうか。そうすれば、大学で学習した程度までは社会的に認められることになり、卒業しなければ、大学で学んだすべてが否認される現行の制度よりも、合理的であろう。卒業に代わるものとしては、学位取得を考えることも可能である。

- (2) 第Ⅱ部 2-3 の(4) 学生の教育環境、学習設備の整備と修業年限の項において、「学生の主体的・創造的な学習活動をすすめるため「部」の特殊性・必要性に応じて教育環境、学習設備の整備を志向すべきである」とあり、又、「学生の厚生施設の面でも十分の配慮が必要である」とあるが、学生のみならず、教職員に対しても、衣はともかく、食・住の確保は、大学の責任においてなされるべきものである。これは、社会主義国のみならず、英・米の大学においてもしばしば見られるところであって、わが国の江戸時代以前の学校教育制度でも、食・住の提供はふつうであった。さらに、このことは、単に厚生の意味ばかりでなく、教員・学生の相互の接触の機会を大きくすることによって、教育的・研究的にも大きな意味を持つものである。

【 田 中 委 員 の 意 見 】

「部」制度と大学の自治について

1. 答申第Ⅲ部「大学の未来像」においては、これまで研究、教育の基礎単位が講座とされ、それらが学部を構成していたのに対して、新しく「部」(Department)を基礎単位とするとされている。現在の講座制度、学部自治のもつ弊害については、第Ⅱ部の「大学の現状と問題点」でくわしく指摘されているが、とくに講座制度の弊害をとりのぞく上で、「部」制度の積極的意義が認められよう。

しかし、大学の自治と深いかかわりをもつ制度の改革に際しては、新たな機構がそれをどの様に保障しうるかについて、慎重な検討が必要とされる。この観点から見るとき、「部」制度は従来の学部自治にかわって全学的な大学の意思集約の機能を十全に果たしうるか疑問とせざるをえない。

2. 現在大学の運営を見ると、それぞれの学部のエゴイズムによって、全学的な規模でのまとまりや自由な意思的行為がはばまれているとの反省にたつて、「部」構想は現在の講座、学部にかわってその中間規模(教官数30～50名)の「部」を基礎単位として設定し、それらを直接全学的中央機関につなげるという考えである。(「部」の集合としての「系」(School)の可能性が指摘されているが、それは連絡、調整の役割の域を出ない副次的、便宜的なものと考えられる。)この構想を現実の京都大学の規模の場合にあてはめて見れば、「部」の総数は数十に達する。ところでこの様に多数の「部」に対して、現在の学部制度におけると同様な自治を認め、それを尊重したとすれば、それらの直接の集合体としての大学のまとまりは、いっそうむつかしくなることは明白であろう。「未来像」はこのすじがきを暗黙裡に見越した上で、全学審議機関と全学執行機関を設定し、それに大きな権限を与えることとしている。

3. この構想は、現在の学部自治の弊害をとり除こうとするあまり、少数学問の擁護に見られる様な各学問分野の相対的自立性、教育・研究活動の末端からの累層的な意思集約の側面を軽視するもので、中央集権的な管理・運営が進められる危険をはらみ、それへの有効な歯どめを欠いている。

4. 一方学問研究の見地から見ても、このままの「部」制度は、第Ⅱ部第1章に述べられている「専門毎の再編成」の考えにつながるものであって、従来よりいっそう専門細分化を促進し、現在学問に求められている総合性、社会性、批判性などをそこなうおそれ大きい。
5. 大学の自治の形がい化の要因の一つは、教授会自治にしばしば見られる様に、運営の機構が教育・研究の末端の実態を適確に把握しえない所にある。機能と権限の中央集中は、一見効率的に見えても、角を矯めて牛を殺すのとえの様に、大学の真の機能を殺すものと言わざるをえない。

【 槌田委員の意見 】

(1) 本答申はその冒頭において「古めかしい命題」とことわりつつ「真理の探究」を「ことさら」に「研究の理念」と規定し、そして「人類社会への福祉」のためとのべている。「古めかしい命題」であるから今更のべることの価値は充分理解しがたいが、ことさらに異をとる気にもなれない。ただ、しかしこのような美しい命題をかけた、「現実総体の理性的認識」真理への「迂回性」などは従来はなかったものなのだろうか、それらを取り入れることによって、今までの大学と何がかわるのか、かわらないのかが不明確である。こと新しく、それらを取り上げることに意味があるとすれば、今までの大学に、そのような視点が欠けており、その結果どのような欠陥が大学にあったのかを語らねばならない。大学が社会的に果たしてきた役割を冷徹に分析し、事実を則してきびしく反省するところからはじめねばならない。戦争に協力してきた戦前戦時の例はともかく、戦後を考えても、高度成長策には、生産性向上、技術万能思潮に協力し……。その間大学は「現実総体」を「理性的に認識」し、「人類の福祉」のために「指導性」を発揮して批判・貢献してきたであろうか。社会的自然的環境破壊を事前に警鐘を発することをなしたであろうか。工場廃水、大気汚染が現実には深刻な社会問題となる以前に、そのことを予見しえなかったことはまだしも、水銀・有害薬品のたれ流しに対しても研究業績をあげるためには気にもとめなかった事実すら最近露呈した。このことは「迂回性」「

総合性」とはほど遠い直線的盲目性によっているのではなかったか。それらのことなどなどに対し、きびしい自己反省をこそ大学に求められていたはずである。未来像もまたそこから作りあげられるべきものであろう。そのようなことを経ずに語られる美辞麗句には美辞であること以上の価値に欠けるのではないだろうか。反省すべき点は何もない。—「古めかしい命題」を再確認することによってよいのであれば極めて幸福なことであった。私は幸福な状態にあえて反対する好みは持っていない。といって賛成するわけにもいかなかった一つの理由は上記のようなものである。

(2) もう一つの理由は本答申が本委員会第1答申(「教養課程の改善について」)とその内容において矛盾するかに見える点にある。第一答申は「4年一貫」を、そして本答申は「3期制」を採用している。この間の連関性は私には理解できなかった。もし矛盾するものであれば同一委員会が何のことわりもなしに答申することには当然のことながら不自然である(第一答申は時間的その他の理由で検討不十分な結果まちがっていたとでもことわることになるのだろうか)。疑義は残るが、次のようにも考えることができるのだろうか。すなわち、大学の存在理由の一つはさまざまな考え方が共存しうるところにある。大学問題を検討する委員会が異なる考え方をそれぞれに支持し、矛盾をおそれず意見をまとめることによって、大学の存立理念を身をもって示すことになるのだろうか。もしそうだとすると、総会でも発言があったように、「改革案を実施可能な形にねり上げる」という本委員会の役割から離れることになる。また、多様な考えを併記するということが答申の方針なら、もっと他の考え方も併せ提案すべきであっただろう。

(賛成者：川那部委員)

【 中野委員の意見 】

この答申は、つぎの諸点において適切でないので、賛成しがたい。

A. 本答申は、教員によって作製されたにもかかわらず、大学の任務達成を、自らの主体的な営みとして把握するのに、甚だしく欠けている。

B. 本答申は、大学における研究・教育の活動を、全人格的活動としてとらえるのに、欠けている。

C. 本答申は、一般論の部分においては実質的内容を欠く点が多く、具体的な部分も大学改革の有効な指針としての性格を備えていない。

（賛成者：川那部委員）

以下、これらの点について少々敷衍しよう。

1. この答申は、総長の諮問に対して、“大学の未来像について基本的な立場から考察し、大学改革の実施可能な案を作製する”ことを目標として出発し、3年間の討議を経てまとめられたものである。この目標のため、大学の理念を考察し現状を分析し、その上に立って未来像を描こうとしたのは、その限りでは首肯できる所である。

ところで、描かれるべき未来像は、大綱について具体的内容をもった制度の案であるとともに、あまりに細部を規定した案ではありえず、またあるべきでもなかろう。かつまた、制度は運用によって肉付けされ、生命を吹き込まれるものである。このことは、実施上必要な細部の規定と運用とが、答申の精神（大学の理念）に照してあるべき方向に導かれるべきこと、および答申における理念の論はそのような指針となりうる程度にまで具体的に展開されているべきこと、を要請する。

一方理念を論ずる場合、二重の意味において一致した意見に達することが困難である。一つには抽象語を用いて議論するとき、具体的な場合においてその語のもつべき内容が不明確にとどまるため、文言上の一致が実質的には無内容に墮するおそれの故に。二つには、根源的な問に対する答は、世界観のちがいによって各人各様であろう故に。

2. すぐ上に述べたことから見て、大学の理念について述べる場合、（その実現はいうまでもなく）述べられたことの意味そのものも、大学人ことに教員たちの実践によって、内容づけられてゆくべき性格が強いと私は考える。従って教員たちによって作製された改革案は、大学の使命を自らが主体的にとりくむべき問題として、自らの意欲にかかわる問題として、扱うものでなければならない。

念のためつけ加えると、この態度は現状分析やとるべき制度・方式の評価

における客観性を否定するものでなく、それと両立するものである。

3. 答申は、大学における活動の重点を、真・善・美の中の真、知・情・意の中の知に置くのあまり、研究そのもの、教育そのものが、現実^ニに生活する人間の全人格的活動であることを、閑却している。“現実総体の認識”というのは、1.の末尾近くに述べた内容不明確な抽象語の典型的な例と私が考えるものだが、答申が学問の総合性の拠り所をこの語に求めたのは、その総合が、個人個人にとっては各人の人格の統一性の中に実現されるものであることを、閑却したが故であると、私は考える。（萬人に通ずる客観性の点については、“人間性の全面的発展”——第Ⅰ部3-1-1における用語——ということ^ヲを、教育のみならず人間活動全体についての目標としてとらえ、人類の歴史の歩みの上に立ってこの語に深い意味を与えるとき、その拠り所が見出されよう。）

教育に関して、このような考え方の偏りは、さらに問題である。学生に、人生への深い洞察・人間への愛・理想への志向などについて感得させようとすることは、大学教育の目標のうちで、重視しすぎることができないほどの重要点ではないか。第Ⅰ部3-1-2～3-2-2が、いかにこれと隔っているかは、一読して明らかである。一般教育の意義も、さかのぼればここに求められるべきであり、この点に関する（答申の基礎にある）考え方の偏りが、第Ⅲ部における一般教育の考え方・扱い方に大きく影響し、それを技術的なものにしてしまっていると、私は考える。

4. 第Ⅰ部にいうテーゼ：大学における学問研究は現実総体の認識をめざすという主張が、我々の問題を考える上に有効な内容をもたないことについては、既に言及したが、これはC項にいう実質的無内容性の典型的な例である。一方では新語を用いているため言葉から内容をとらえる拠り所がなく、一方（私は現実^ニに試みたのだが）このテーゼから導かれる、具体性の段階においてより進んだ主張を、第Ⅰ部の中に採し求めて、それからこのテーゼの内容を帰納しようとする試みも、何ものをも生まない。この無内容性、無規定性の結果は、上のテーゼにもかかわらず、“（学問研究の究極の目的である）学問が人類に対して持ちうる意義を全面的に実現してゆくことは自動的にはできず、学問のあり方をより正しいと思われる方向に変えてゆく必要がある”

(第Ⅰ部2-2-1(6))として、研究の目標に関する新しい要素が導入されている所に、現れている。

無内容性についての第二の問題点として、相反する記述(相反する要請)の併列を挙げる。例えば学問の有用性と迂回性の議論(両面の性質があるとの指摘)は、大学のあるべき姿を描き出す上に、積極的にはほとんど何ものをも寄与しない。

5. 答申第Ⅲ部では、将来の大学をこのようにすべしとの提案がいくつかなされているが、答申自身が認めているごとく、(委員間の一致を求めるため)重要な点に簡単にしか触れていない点があり、提案を具体的でなくしてしまっている場合もある。最大の問題点は、最も基本的な“「部」の設置”(現状からの移行)に関して、答申は方針の大綱すら示さず、すべてを特別委員会に任せている点にある。この状態で改革の方針(特に実施可能な案)を示したと言えるであろうか。答申にもとづき特別委員会が設置されたとして、どのような「部」をどのような規模で設置すべきかについて、その委員会が本答申からどれだけの参考資料を得られるかを想像すれば、結論は明らかであろう。

第Ⅲ部のその他の提案についても、第Ⅰ部における考察との関連がうすいか、空疎な措辞で結びつけられたに過ぎぬ場合が多い。

(それらの提案の適・不適の論は、細部にわたりすぎるし、第一、適・不適以前のこと、今問題になっているのである。)

6. 以上の所説の内容をさらに明らかにするため、検討委員会における審議過程からつぎの二点を引用しておく。

- 私が席上C項後半について論じた際、答申案起草に当たった二、三の委員から、「1項に引用した目標(委員会の確認事項)を厳しく解すれば、本案はその目標に適合しない」ことを認める発言があり、反論は全然なかった。答申案は多数で可決されたのであるが、このことは、“われわれ一人一人の課題としてとらえ直すときには、強い緊張をしいる難題である、現実総体の認識ということを目標にかかげる”(第Ⅰ部2-1-1)のに賛成した多数の委員が、上の不適合性という現実を認識するに当っては、厳しくしなかったことを示すものではないか。(他の“現実”との相剋についての深刻な検討

もなかったことを附記する。)私は、これこそこの答申が、自らが主体的に取り組むべき問題として扱われなかった証左であり、その取り組みの欠如が答申を力なきものになっている適例であると、考える。

今一つ、本答申における教育課程のあり方と、前答申との関係を説明する文章が、審議の過程で(原案起草者の修正により)一転再転した事実がある。その間教育課程のあり方の案には、実質的な変更はない。二者の関係を説明するのに、相反する二つの説明を提案することが可能であったのは、事実と説明とが実質的な結びつきをもたなかったからである。私はこれを空疎な説明という。

【 野 田 委 員 の 意 見 】

主として次の二つの理由により、わたしは、この答申に反対する。

① 第Ⅰ部にとくに顕著に見られるように、内容の空疎な抽象的表現が多く、かつ、3部から成る答申全体が、緊密な内的連関を欠いている。

② 第Ⅲ部で教育課程に関してなされている提案は、本委員会が前に行なった答申の内容と方向を異にするものであり、このように同じ委員会が比較的短期間のうちに方向の相違する答申をおこなうことは、無責任にすぎる。

〔委員名簿〕

(氏名の前の数字は、委員の所属部会別を示す。)

| | | | |
|-------|-----------------|------|-------------------|
| 委員長 | 竹崎嘉真 (化学研究所) | 〃 ②③ | 槌田 劭 (工学部) |
| 副委員長 | 岡本道雄 (医学部) | 〃 ① | 杉原彦一 (農学部) |
| 第一部会長 | 柴田俊一 (原子炉実験所) | 〃 ② | 塚本洋太郎 (〃) |
| 第二部会長 | 中野茂男 (数理解析研究所) | 〃 ③ | 岡本 一 (〃) |
| 第三部会長 | 島 恭彦 (経済学部) | 〃 ①② | 安藤仁介 (教養部) |
| 第三部会長 | 長谷川博一 (理学部) | 〃 ② | 野田宣雄 (〃) |
| 副部会長 | 委員 ① 今津 晃 (文学部) | 〃 ②③ | 大橋保夫 (〃) |
| 〃 ② | 清水 茂 (〃) | 〃 ② | 中村賢二郎 (人文科学研究所) |
| 〃 ③ | 萩原淳平 (〃) | 〃 ③ | 上坂一郎 (結核胸部疾患研究所) |
| 〃 ① | 池田 進 (教育学部) | 〃 ① | 服部嘉雄 (原子エネルギー研究所) |
| 〃 ② | 和田修二 (〃) | 〃 ① | 樋口隆昌 (木材研究所) |
| 〃 ③ | 兵頭泰三 (〃) | 〃 ①③ | 森田雄平 (食糧科学研究所) |
| 〃 ① | 奥田昌道 (法学部) | 〃 ①③ | 岸本兆方 (防災研究所) |
| 〃 ② | 磯村 哲 (〃) | 〃 ① | 今井六雄 (ウイルス研究所) |
| 〃 ③ | 溜池良夫 (〃) | 〃 ① | 尾上久雄 (経済研究所) |
| 〃 ①② | 瀬地山 敏 (経済学部) | 〃 ① | 松田博嗣 (基礎物理学研究所) |
| 〃 ② | 前川嘉一 (〃) | 〃 ① | 川村俊蔵 (霊長類研究所) |
| 〃 ① | 田中 正 (理学部) | 旧委員 | 井上智勇 (文学部) |
| 〃 ② | 川那部浩哉 (〃) | 〃 | 上野照夫 (〃) |
| 〃 ① | 菅原 努 (医学部) | 〃 | 柿崎祐一 (〃) |
| 〃 ② | 稲本 晃 (〃) | 〃 | 服部正明 (〃) |
| 〃 ③ | 藤田元始 (〃) | 〃 | 武内義範 (〃) |
| 〃 ① | 山科郁男 (薬学部) | 〃 | 姫岡 勤 (教育学部) |
| 〃 ② | 中垣正幸 (〃) | 〃 | 高瀬常男 (〃) |
| 〃 ③ | 瀬崎 仁 (〃) | 〃 | 相良惟一 (〃) |
| 〃 ① | 清水祥一 (工学部) | 〃 | 野口名隆 (法学部) |
| 〃 ② | 武上善信 (〃) | 〃 | 平井俊彦 (経済学部) |

| | | | |
|---|-------------|---|----------------------|
| 〃 | 浅沼萬里 (経済学部) | 〃 | 上村恵一 (農学部) |
| 〃 | 太藤重夫 (医学部) | 〃 | 井上健 (教養部) |
| 〃 | 穂積啓一郎 (薬学部) | 〃 | 河野健二 (人文科学研究所) |
| 〃 | 中島稔 (農学部) | 〃 | 辻周介 (結核胸部疾患研 究所) |
| 〃 | 川口桂三郎 (〃) | 〃 | 桜井彰 (原子エネルギー 研究所) |